

Sosiale aanpassings van studente met gestremdhede aan die Stellenbosch Universiteit

deur
Christa Koch

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad Magister in Opvoedkundige Sielkunde aan die
Universiteit van Stellenbosch*



Studieleier: Prof. Estelle Swart
Fakulteit Opvoedkunde
Departement Opvoedkundige Sielkunde

Desember 2010

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.



Handtekening

26/07/2010

Datum

Kopiereg © 2010 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Ella Belcher
Taalpraktisyn
Brandwachtstraat 46
Stellenbosch

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut

☎ 021-8870572

📞 083 294 8393

📠 088-021-8870572

Posadres: Posbus 12570 Die Boord 7613

VERKLARING

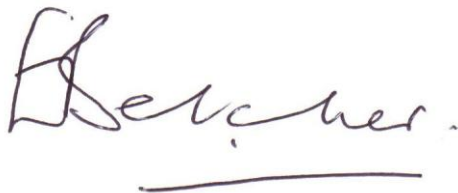
Ek verklaar hiermee dat die MEdPsig-tesis hieronder genoem behoorlik taalversorg is.

Titel van tesis

Sosiale aanpassing van studente met gestremdhede aan die
Universiteit Stellenbosch

Kandidaat

Christa Koch



ELLA BELCHER
Stellenbosch
9 Julie 2010

ERKENNING

Ek wil graag die volgende mense bedank wat 'n unieke bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van hierdie navorsingstudie:

- Al die deelnemers wat hulself beskikbaar gestel vir die onderhoude en hul ryk ervarings met my gedeel het
- My studieleier prof. E. Swart vir haar ondersteuning gedurende die navorsingsproses en ook haar passie en waardevolle insig en kennis vir hierdie onderwerp
- 'n Spesiale dankie aan my man, Louhan, vir sy deernis, geduld en opoffering in hierdie fase van my studies
- My familie, veral my ma, en vriende vir hul emosionele ondersteuning en aanmoediging gedurende die navorsingsprojek

OPSOMMING

In Suid-Afrika word 1994 beskou as 'n waterskeidingsjaar. Die nuwe demokratiese bestel het daartoe bygedra dat die onderwyssektor, insluitend hoëronderrys, aan talle nuwe eise en uitdagings blootgestel is. Hoëronderrysinstansies is aangemoedig om groepe wat tradisioneel op grond van ras, ouderdom, geslag en gestremdheid uitgesluit was te ondersteun en te akkommodeer. Inklusiewe onderwys word aangemoedig met die uiteindelijke doel dat inklusie in die samelewing bereik word. Inklusie is die oorkoepelende konsep wat alle leerders, volwassenes, kinders, mense met gestremdhede en mense sonder gestremdhede se reg tot aanvaarding en hulle gevoel dat hulle in die samelewing tuishoort ("have a sense of belonging") aanspreek.

Die doel van die studie was om diepgaande kennis te verkry van studente met gestremdhede se ervarings van sosiale aanpassing aan die Universiteit Stellenbosch. Die ondersoek is gebaseer op die aanname dat alhoewel daar voorstelle aan rolspelers gemaak kan word ten opsigte van strategieë om studente met gestremdhede meer by sosiale geleenthede op kampus te betrek, dit belangrik is om allereers na die stemme van die studente met gestremdhede self te luister. Die studie is aan die hand van 'n kwalitatiewe metodologie onderneem en data is hoofsaaklik deur middel van individuele en fokusgroeponderhoude asook dokumentanalise, gegenereer. Die navorsingsbevindinge het betekenisvolle insigte oor die ervarings van studente met gestremdhede se sosiale aanpassing opgelewer en kan soos volg opgesom word:

- Studente met gestremdhede ervaar beide interne en eksterne ondersteunings- en belemmerende faktore en prosesse wat 'n uitwerking het op hul sosiale aanpassing.
- Interne faktore en prosesse behels emosionele, gedrags-, oortuigings-, persoonlikheids- en kognitiewe aspekte.
- Eksterne faktore en prosesse sluit onder meer die ondersteuningsnetwerk, die fakulteite en departemente, die universiteit in die geheel, asook die sosiale stelsel in.
- Die vier oorkoepelende temas sluit kommunikasie, houdings en bewustheid, inklusie en self-voorspraak van die studente met gestremdhede se behoeftes in.

Die bevindinge van die studie hou belangrike implikasies in vir alle rolspelers. Aanbevelings word gemaak met die doel om die kampusklimaat te verbeter sodat 'n ware inklusiewe omgewing geskep kan word – 'n omgewing waarin alle studente gelyke geleenthede en volle deelname kan geniet, geen diskriminasie ervaar nie en waar hulle ook as studente aan die Universiteit Stellenbosch sosiaal kan aanpas.

SUMMARY

The year 1994 is seen as a significant year in South Africa. The new democratic dispensation contributed to the education system, including higher education, by presenting it with new demands and challenges. Higher education institutions have been encouraged to include individuals representing groups that have been excluded on the grounds of age, gender and disabilities. Inclusive education is encouraged with the ultimate goal of attaining inclusion in society as a whole. Inclusion is the overarching concept that addresses the right to acceptance and belonging in society of all learners, adults, children with disabilities and people without disabilities.

The primary aim of this study was to obtain an in-depth understanding of how students with disabilities adapt socially at Stellenbosch University. The study was based upon the assumption that it is important to hear the voices of students with disabilities before any recommendations in terms of involving students with disabilities in social opportunities can be made to the role players. The study was conducted by means of qualitative research, and the methods of data collection consisted of individual and focus group interviews as well as document analysis. The research findings can be described as follows:

- Students with disabilities experience both internal and external support and barrier factors and processes that impact on their social adaptation.
- Internal support and barrier factors and processes include emotional, behavioural, belief, personality and cognitive aspects.
- External support and barrier factors and processes include the support network, the faculty and department, the university at large and the social system.
- Four overarching themes emerged from the data of the participants: communication, attitude and awareness, inclusion and self-advocacy.

The findings of the study have important implications for all role players. Recommendations are made with the aim of improving the campus climate so that an inclusive environment can be created together with an environment where all students at Stellenbosch University can adapt socially; enjoy equal opportunities and full participation, and where they experience no discrimination.

AFKORTINGS

| | |
|----------------|--|
| ADA | Americans with Disability Act |
| DoE | Department of Education |
| HEDSA | Higher Education Disability Services Association |
| ICIDH | International Classification of Impairment, Disability and Handicap |
| NCSNET & NCESS | National Commission on Special Needs Education and Training and National Committee of Education Support Services |
| ODP | Office of the Deputy President |
| PBP | Professional Board for Psychology |
| QAA | Quality Assurance Agency for Higher Education (UK) |
| UN | United Nations |
| UPIAS | Union of Physically Impaired Against Segregation |
| UNCRPD | United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities |
| WHO | World Health Organisation |

INHOUDSOPGAWE

| | |
|--|-------------|
| <i>Verklaring</i> | <i>i</i> |
| <i>Taalversorgingsertifikaat</i> | <i>ii</i> |
| <i>Erkenning</i> | <i>iii</i> |
| <i>Opsomming</i> | <i>iv</i> |
| <i>Summary</i> | <i>v</i> |
| <i>Afkortings</i> | <i>vi</i> |
| <i>Inhoudsopgawe</i> | <i>viii</i> |

HOOFSTUK 1

KONTEKS EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE 1

| | | |
|---------|--|----|
| 1.1 | INLEIDING..... | 1 |
| 1.2 | PROBLEEMSTELLING | 8 |
| 1.3 | DOEL VAN DIE STUDIE | 9 |
| 1.4 | NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE | 9 |
| 1.4.1 | Identifisering van deelnemers | 10 |
| 1.4.2 | Metodes van datagenerering | 11 |
| 1.4.2.1 | <i>Individuele semi-gestruktureerde onderhoude</i> | 11 |
| 1.4.2.2 | <i>Fokusgroeponderhoude</i> | 11 |
| 1.4.2.3 | <i>Dokument-insameling</i> | 12 |
| 1.4.3 | Dataverwerking..... | 12 |
| 1.5 | STRUKTUUR EN AANBIEDING..... | 12 |
| 1.6 | TEN SLOTTE..... | 13 |

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE..... 14

| | | |
|-----|---|----|
| 2.1 | INLEIDING..... | 14 |
| 2.2 | GESTREMDHEID: DEFINISIE EN ONTLEDING..... | 15 |
| 2.3 | TEORETIESE RAAMWERK..... | 21 |
| 2.4 | INKLUSIE IN HOËRONDERWYS, SUID-AFRIKA..... | 26 |
| 2.5 | ONDERSTEUNINGSDIENSTE VIR STUDENTE MET GESTREMDHEDE EN DIE KAMPUSOMGEWING..... | 32 |
| 2.6 | PERSOONS- EN OMGEWINGSFAKTORE IN SOSIALE AANPASSING | 37 |
| 2.7 | OORGANG EN SOSIALE INTEGRASIE | 41 |

| | | |
|-----|-----------------|----|
| 2.8 | TEN SLOTTE..... | 43 |
|-----|-----------------|----|

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE..... 44

| | | |
|---------|--|-----------|
| 3.1 | INLEIDING..... | 44 |
| 3.2 | NAVORSINGSONTWERP | 44 |
| 3.2.1 | Navorsingsparadigma..... | 46 |
| 3.2.2 | Doel van die studie | 49 |
| 3.2.3 | Konteks..... | 50 |
| 3.2.4 | Navorsingsontwerp en -metodologie | 51 |
| 3.3 | SELEKSIE VAN DEELNEMERS | 53 |
| 3.4 | METODES VAN DATAGENERING | 56 |
| 3.4.1 | Onderhoudvoering | 56 |
| 3.4.1.1 | <i>Semi-gestruktureerde individuele onderhoude</i> | <i>57</i> |
| 3.4.1.2 | <i>Fokusgroeponderhoude.....</i> | <i>58</i> |
| 3.4.1.3 | <i>Veldnotas.....</i> | <i>59</i> |
| 3.4.2 | Dokumentanalise | 60 |
| 3.5 | DATAVERWERKING..... | 61 |
| 3.6 | GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DATA..... | 65 |
| 3.6.1 | Geldigheid | 66 |
| 3.6.2 | Betroubaarheid | 67 |
| 3.6.3 | Eksterne geldigheid of oordraagbaarheid | 68 |
| 3.7 | ETIESE OORWEGINGS | 69 |
| 3.8 | ROL VAN DIE NAVORSER..... | 72 |
| 3.9 | TEN SLOTTE..... | 73 |

HOOFSTUK 4

AANBIEDING VAN DIE DATA

| | | |
|---------|---|-----------|
| 4.1 | INLEIDING..... | 74 |
| 4.2 | AGTERGROND VAN DEELNEMERS | 76 |
| 4.3 | DEELNEMERS SE DEFINISIE VAN SOSIALE AANPASSING | 77 |
| 4.4 | INTERNE ONDERSTEUNING EN BELEMMERRENDE FAKTORE EN PROSESSE | 79 |
| 4.4.1 | Emosioneel..... | 79 |
| 4.4.2 | Persoonseienskappe en sosiale vaardighede | 80 |
| 4.4.2.1 | <i>Selfvertroue</i> | <i>81</i> |
| 4.4.2.2 | <i>Selfaanvaarding.....</i> | <i>82</i> |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.4.2.3 | <i>Sin vir Humor</i> | 83 |
| 4.4.3 | Oortuigings | 84 |
| 4.4.3.1 | <i>Self-voorspraak</i> | 84 |
| 4.4.3.2 | <i>Individuele behoeftes</i> | 85 |
| 4.4.4 | Gedrag..... | 85 |
| 4.4.4.1 | <i>Houding en sosiale deelname</i> | 85 |
| 4.4.4.2 | <i>Kommunikasie</i> | 86 |
| 4.4.4.3 | <i>Onafhanklikheid</i> | 87 |
| 4.4.5 | Skoolervarings | 88 |
| 4.5 | EKSTERNE ONDERSTEUNING EN BELEMMERENDE FAKTORE EN PROSESSE | 90 |
| 4.5.1 | Ondersteuningsnetwerk | 90 |
| 4.5.1.1 | <i>Familie</i> | 90 |
| 4.5.1.2 | <i>Portuurgroep</i> | 91 |
| 4.5.1.2.1 | <i>Praktiese en emosionele ondersteuning</i> | 92 |
| 4.5.1.2.2 | <i>Houding en bewustheid van andere</i> | 93 |
| 4.5.1.2.3 | <i>Persepsies</i> | 94 |
| 4.5.1.2.4 | <i>Diversiteit van studentepopulasie</i> | 95 |
| 4.5.1.3 | <i>Universiteitsakkommodasie</i> | 96 |
| 4.5.1.4 | <i>Kursus</i> | 97 |
| 4.5.2 | Fakulteite en departemente | 97 |
| 4.5.2.1 | <i>Houding en bewustheid van dosente</i> | 98 |
| 4.5.2.2 | <i>Ekstra druk</i> | 98 |
| 4.5.3 | Universiteit..... | 99 |
| 4.5.3.1 | <i>Toeganklikheid</i> | 99 |
| 4.5.3.1.1 | <i>Fisiese omgewing</i> | 99 |
| 4.5.3.1.2 | <i>Inligting</i> | 101 |
| 4.5.3.1.3 | <i>Veiligheid</i> | 102 |
| 4.5.3.2 | <i>Organisasies</i> | 103 |
| 4.5.4 | Sosiale sisteem..... | 104 |
| 4.6 | TEN SLOTTE..... | 105 |

HOOFSTUK 5

INTERPRETASIE EN AANBEVELINGS 106

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1 | INLEIDING..... | 106 |
| 5.2 | INTERPRETASIE VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE | 106 |
| 5.2.1 | Interne ondersteuning en belemmerende faktore en prosesse..... | 108 |

| | | |
|-------------------------|--|------------|
| 5.2.1.1 | <i>Emosioneel</i> | 109 |
| 5.2.1.2 | <i>Persoonseienskappe en sosiale vaardighede</i> | 109 |
| 5.2.1.3 | <i>Oortuigings</i> | 110 |
| 5.2.1.4 | <i>Gedrag</i> | 112 |
| 5.2.1.5 | <i>Vorige skoolervarings</i> | 112 |
| 5.2.2 | Eksterne ondersteuning en belemmerende faktore en prosesse..... | 113 |
| 5.2.2.1 | <i>Ondersteuningsnetwerk</i> | 114 |
| 5.2.2.2 | <i>Fakulteite en departemente</i> | 116 |
| 5.2.2.3 | <i>Universiteit</i> | 116 |
| 5.2.2.4 | <i>Sosiale sisteem</i> | 118 |
| 5.2.3 | Sosiale aanpassing..... | 118 |
| 5.3 | AANBEVELINGS | 120 |
| 5.4 | STERKPUNTE..... | 122 |
| 5.5 | BEPERKINGE | 122 |
| 5.6 | TOEKOMSTIGE NAVORSING | 123 |
| 5.7 | TEN SLOTTE..... | 124 |
| VERWYSINGS | | 126 |
| BYLAE A: | INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING..... | 138 |
| BYLAE B: | ONDERHOUDSGIDS..... | 141 |
| BYLAE C: | GIDS VIR FOKUSGROEPE | 143 |
| BYLAE D: | VOORBEELD VAN KODERING..... | 144 |
| BYLAE E: | ETIESE KLARING | 145 |
| BYLAE F: | ETIESE KLARING..... | 146 |
| BYLAE G: | INTERNE EN EKSTERNE ONDERSTEUNING EN BELEMMERENDE FAKTORE EN PROSESSE | 147 |
| BYLAE H: | FOTO WAT TOEGANKLIKHEID UITBEELD..... | 148 |

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabel 2.1: | Oorsig van die tipe tegniese en leerdienste wat by Suid-Afrikaanse hoërondewysinstansie aan gestremde studente gebied word..... | 33 |
| Tabel 2.2: | Vyf dimensies van sosiale welstand | 38 |
| Tabel 3.1: | Biografiese inligting van al die deelnemers | 55 |
| Tabel 3.2: | Kategorie tipes | 65 |
| Tabel 3.3: | Temas | 65 |
| Figuur 2.1: | Bronfenbrenner se sisteme | 25 |
| Figuur 3.1: | Navorsingsontwerp..... | 45 |
| Figuur 4.1: | Volgorde van bespreking van die data | 74 |
| Figuur 4.2: | Interne en eksterne faktore en prosesse wat sosiale aanpassing beïnvloed | 75 |
| Figuur 4.3: | Volgorde van bespreking van die data: Agtergrond | 76 |
| Figuur 4.4: | Volgorde van bespreking van die data: Deelnemers..... | 77 |
| Figuur 4.5: | Volgorde van bespreking van die data: Interne faktore | 79 |
| Figuur 4.6: | Volgorde van bespreking van die data: Eksterne faktore | 90 |
| Figuur 5.1: | Faktore wat 'n rol speel in die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede | 108 |
| Figuur 5.2: | Voorstelling van die vier oorkoepelende temas..... | 119 |

HOOFSTUK 1

KONTEKS EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Die term *filosofie en praktyk van inklusie* is alreeds breedvoerig gedebatteer in die navorsingsliteratuur. Studies beklemtoon veral hoe dit geïmplementeer kan word in die onderwys, watter ondersteunende faktore en hindernisse leerders met spesiale behoeftes ervaar en ook watter uitdagings onderwysinstansies ervaar. Baie klem word in navorsing gelê op die skoolkonteks en inklusie. In die Suid-Afrikaanse konteks is daar egter min studies gedoen oor inklusie in die hoërsonderwys, of meer spesifiek die universiteitskonteks (Greyling, 2008; Howell, 2006; Howell & Lazarus, 2003; Matshediso, 2007a; Matshediso, 2007b). Navorsing wat aan die Universiteit Stellenbosch (US) gedoen is, het gefokus op die algemene ervarings van studente met gestremdhede, en die ondersteuning en hindernisse wat hulle ervaar met betrekking tot hul ontwikkeling (Greyling, 2008). Ten spyte van 'n groeiende belangstelling in die kwessies van inklusie, is die stemme van die gestremde studente self tot dusver nog skaars gehoor (Fuller, Healy, Bradley & Hall, 2004). Studente met gestremdhede is 'n minderheidsgroep op enige kampus, in hierdie geval Universiteit Stellenbosch, en daar is min kennis oor hul sosiale ervarings by hierdie instansie.

Om die konteks te skep vir hierdie studie is dit belangrik dat die term *filosofie en praktyk van inklusie* eers kortliks bespreek word. Daar is verskeie dokumente, navorsingsartikels en boeke wat die term *inklusie* definieer, omskryf en genereer. Dit kan dus maklik gebeur dat verskillende betekenisse daaraan geheg word. Dyson (2001) noem dat daar nie net een algemeen erkende definisie van inklusie is nie, maar dat onderskeid getref kan word tussen vier interpretasies, naamlik inklusie-as-plasing, inklusie-as-onderwys-vir-almal, inklusie-as-deelname en inklusie-as-onderwys-vir-almal en sosiale inklusie. In breë, eenvoudige terme behels inklusie die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap en daarmee saam 'n inklusiewe

onderwysstelselstelsel. Dit is gebaseer op 'n waardestelsel wat diversiteit, met elemente soos onder meer geslag, nasionaliteit, ras, taal, sosio-ekonomiese status, kultuur, gestremdheid en vlak van onderrig, verwelkom en vier (Swart & Pettipher, 2005:4). Inklusie is dus meer as die blote integrasie van leerders of dan studente met gestremdhede in skole en hoërondewysinstansies. Dit behels die ontwikkeling van 'n samelewing wat diversiteit aanvaar en waardeer in die wydste sin van die woord. Na aanleiding hiervan is dit ook belangrik om onderskeid te tref tussen inklusiewe onderwys en inklusie. Waar inklusiewe onderwys spesifiek die regte van alle leerders tot onderrig aanspreek, is inklusie die oorkoepelende konsep wat alle leerders, volwassenes, kinders, mense met gestremdhede en mense sonder gestremdhede, se reg tot aanvaarding en hulle gevoel dat hulle in die samelewing tuishoort ("sense of belonging") aanspreek. Inklusie behels dus ook 'n bepaalde tipe deelname in die samelewing, en spesifiek ook die oorlewing in 'n kompeterende arbeidsmark (Dyson, 2001). Een van die grootste uitdagings internasionaal, is dat daar nie 'n eenvormige definisie en interpretasie van inklusiewe onderwys is nie. Definisies behoort dus duidelik gestel word en data binne konteks vergelyk word (Farrell, 2010).

Om inklusie te verstaan is dit nodig om die oorsprong daarvan kortliks te bespreek. Inklusie het sy oorsprong in die internasionale beweging na die erkenning van menseregte. Hierdie beweging het reeds in die 1960's begin, met die Verenigde Nasies as 'n sterk voorstaander vir die regte van mense. Om erkenning te gee aan die onderwysregte van alle leerders het 'n aantal Skandinawiese lande gevolglik 'n onderwysstelsel geskep wat leerders met 'spesiale behoeftes' in hoofstroomskole, in plaas van spesiale skole, akkommodeer (Dyson & Forlin, 1999). Teen die 1970's het ander lande soos die Verenigde State van Amerika (VSA) en die Verenigde Koninkryk (VK) en later ook Italië hierdie stap gevolg. In 1990 is die *World Declaration on Education for All* in Jomtien, Thailand, ontwikkel. Hierdie verklaring het die beweging na die sosiale model van gestremdheid bevorder. Sterk klem is gelê op organisasies en regerings se verantwoordelikheid om hulpbronne en fondse te voorsien, sodat universele toeganklikheid en gelykheid kan verbeter (Peters, 2007). Dit is alreeds 'n groot stap in die rigting van inklusie, aangesien vorige dokumente toegang vir leerders met gestremdhede slegs geregverdig het as daar die nodige hulpbronne is en afhangende van die kind se 'toestand'.

In Suid-Afrika word 1994 beskou as 'n waterskeidingsjaar. Die land se eerste demokratiese verkiesing het 'n einde gebring aan die apartheidsera. In dieselfde jaar het verteenwoordigers van die land ook die Salamanca-verdrag by die *World Congress on Special Needs Education* in Spanje onderteken. Hierdie kongres was uniek, want vir die eerste keer was die sentrale fokus op die onderrig van kinders en jongmense met gestremdhede, en dit was nie net nog 'n punt op die agenda nie (Peters, 2007). Die aanvaarding van die Suid-Afrikaanse Grondwet asook die ondertekening van dié verdrag het baie veranderinge in Suid-Afrikaanse onderwys aangespoor. Wetgewing, insluitende die Wet op Hoëronderrig (1997) is bekend gemaak en verskeie beleidsdokumente soos die Onderwyswitskrif 6 (DoE, 2001a) het verskyn wat 'n raamwerk geskep het vir die implementering van inklusiewe onderwys. Beleidsdokumente wat meer spesifiek die implementering van inklusiewe onderwys in hoëronderrig bevorder het is Onderwyswitskrif 3 oor die transformering van die hoëronderrigstelsel (DoE, 1997a) en die Nasionale Plan vir Hoëronderrig (DoE, 2001b). Onderwyswitskrif 3 bevat 'n deeglike stel inisiatiewe vir die transformering van hoëronderrig deur die ontwikkeling van 'n enkel gekoördineerde onderwysstelsel met bepalinge vir nuwe beplanning, bestuur en befondsing (DoE, 1997a). Die Nasionale Plan vir Hoëronderrig voorsien weer 'n implementerings-raamwerk vir die inisiatiewe wat in Onderwyswitskrif 3 genoem is. Dit identifiseer dus strategiese intervensies wat nodig is vir die transformering van die hoëronderrigstelsel (DoE, 2001b). Hierdie beleide word in Hoofstuk 2 deeglik bespreek.

Die beweging na inklusie op internasionale en nasionale vlak is nie net deur politieke faktore en nuwe beleid teweeggebring nie. Veranderinge in samelewings gaan gewoonlik gepaard met die verandering van denkwyses. Sulke veranderings beïnvloed weer die verandering van waardes en oortuigings. Die internasionale en nasionale beweging na inklusie is ook teweeggebring deur verskeie veranderinge in denkwyses of paradigmas.

Die eerste kenmerkende paradigmaskuif in die veld van inklusiewe onderwys is van die mediese model na die sosiale model. Die mediese model sien byvoorbeeld gestremdheid as die nagevolge van 'n fisiologiese 'gebrek' of inperking ("impairment") na aanleiding van skade of 'n siekte (Ash, Bellew, Davies, Newman & Richardson, 1997). Die mediese model fokus dus op die probleem wat by die

persoon self lê. Konsepte wat die mediese diskoers weerspieël is onder meer spesifieke gestremdheid, graad van gestremdheid (lig, matig en ernstig), diagnose, eksklusie, prognose, segregasie en gebrek. In die praktyk word die persoon geassesseer, gediagnoseer en behandeling word voorgeskryf indien die persoon 'afwyk' van die 'normale' met die doel om weer in te pas in die samelewing. Die argument is dat persone met gestremdhede dus 'voorwerpe' is wat 'behandel' en verander moet word volgens die standaarde wat deur die samelewing aanvaar word (Ash et al., 1997). Swart en Pettipher (2005) redeneer dat wanneer die mediese model in die onderwys toegepas word, leerders met enige tipe van verskil, of meer spesifiek gestremdheid, uitgesonder word en die oorsprong van die verskil dus binne die leerder gesoek word (Swart & Pettipher, 2005:5).

Gedurende die 1970's het aktiviste vir gestremdheid begin om die sosiale model vir gestremdheid te konstrueer. Hierdie verandering van denkwysse stel dit dat 'n gebrek aan deelname en gelykheid te danke is aan beperkinge in die samelewing eerder as in die individu (Priestley, 2005). Volgens die sosiale model raak mense gestrem as gevolg van sosiale en kulturele norme. Campbell en Oliver (1996) beskryf die waarde van die sosiale model soos volg: dit het die harte en denke van mense met gestremdhede vrygemaak deurdat dit 'n alternatiewe konseptualisering van die probleem gebied het. Bevrý, het dit die rigting van die mense met gestremdhede se persoonlike energie gedraai na die bou van 'n mag wat die samelewing kan verander (Oliver, 1996 in Taylor & Palfreman-Kay, 2000:41). Voorstaanders van die sosiale model van gestremdheid argumenteer dus dat inklusiewe onderwys persoonlike en sosiale verhoudings en houdings aanmoedig omdat gestremdheid as deel van menslike diversiteit gesien word (Ash et al., 1997).

'n Tweede paradigmaskuif wat met die eerste verband hou is die beweging van segregasie na inklusie. Segregasie behels die skeiding van verskillende groepe op grond van ras, geslag, vermoë, sosio-ekonomiese klas, ensovoorts. In die onderwys het dit nie net die plasing van leerders met gestremdhede in spesiale skole beteken nie, maar in 'n Suid-Afrikaanse konteks ook die skeiding tussen verskillende rasse. Normalisering in Skandinawië en later die VSA was die eerste stap in die proses van die verskuiwing. Normalisering omvat die ideaal dat mense met leerhindernisse die patrone en toestande van die daaglikse lewe moet geniet, en dat dit so na as moontlik aan die norme en patrone van die hoofstroomsamelewing moet gebeur

(Nirje, 1969 in Yates, Dyson & Hiles, 2008). Normalisering wou verseker dat mense met leerhindernisse/gestremdhede dieselfde regte, vryheid en keuses geniet as mense sonder gestremdhede (Yates et al., 2008). Daar word dus nie meer op spesiale behandeling en institusionalisering gefokus nie.

Hierdie filosofie het later in die onderwys van lande soos die VSA aanleiding gegee tot die praktyk van hoofstroming ("mainstreaming"). Hoofstroming ondersteun ook dat leerders met gestremdhede die reg het om dieselfde ervarings te hê as 'normale' mense. Die doel van hoofstroming is om die leerders met gestremdhede soveel as moontlik in die hoofstroomklas te plaas saam met 'normaal'-ontwikkende leerders. Leerders is egter van tyd tot tyd uit die klas onttrek om gespesialiseerde aandag te ontvang. Leerders moes bewys lewer dat hulle in die hoofstroom kan meeding en die skole het minimale aanpassings gemaak om dié leerders te akkommodeer. Weens hierdie leemtes het die praktyk na integrasie verskuif, maar dit verskil in dié opsig dat dit op die erkenning van gelyke lidmaatskap vir leerders met gestremdhede in die gemeenskap fokus. Dit poog om die sosiale interaksie tussen gestremde en nie-gestremde leerders te maksimaliseer. Die mees onlangse beweging is na inklusie. Inklusie behels die verandering van waardes en oortuigings in 'n sisteem wat nie segregasie voorstaan nie en almal se gelyke regte erken; 'n inklusiewe samelewing en onderwysstelsel wat diversiteit verwelkom en vier. Dit vereis dat alle leerders geakkommodeer moet word ten spyte van fisiese gestremdheid, intellektuele funksionering, ras, sosio-ekonomiese status, taal, HIV status of etnisiteit (Swart & Pettipher, 2005). Die unieke interpretasie verskil egter van konteks tot konteks en land tot land. So verwys sekere lande soos Nederland en Switserland na inklusie as integrasie, omdat daar nie 'n woord soos inklusie in hul taal is nie.

Paradigmaverskuiwing verwys na die proses van transformering van ons siening en hoe ons op hindernisse tot leer en ontwikkeling reageer. Om weg te beweeg van die benadering waarin die fokus op die gebrek val en nie op die hele mens en sy unieke konteks nie, na 'n sistemiese, holistiese benadering. Daarmee saam te probeer om uitdagings in die onderwys en hoërondewys op 'n meer sistemiese, begrypende en positiewe manier te verstaan en benader.

Swart (2004) identifiseer drie basiese beginsels wat help om sin te maak van inklusiewe onderwys: naamlik sosiale geregtigheid, onderwys gelykheid en die reaksie van onderwysinstansies. Volgens hierdie beginsels is die doel van inklusiewe

onderwys om 'n meer regverdige samelewing en 'n meer gelyke, geïntegreerde onderwyssisteem te bou deur onderwysinstansies wat ontvanklik is vir diversiteit te skep en gelyke onderwysgeleenthede aan alle leerders te voorsien (Swart, 2004). Hierdie beginsels handhaaf ook sekere waardes, soos byvoorbeeld wedersydse respek, sosiale verantwoordelikheid, gelykheid, regverdigheid, aanvaarding, 'n gevoel van tuishoort en diversiteit.

Om meer van studente met gestremdhede se sosiale ervarings te wete te kom, is dit belangrik om ook te omskryf wie hierdie groep is. Dit is moeilik om gestremdheid te definieer aangesien dit 'n baie komplekse, multidimensionele konsep is. Daar is ook so 'n wye verskeidenheid van gestremdhede dat 'n definisie wat by alle omstandighede pas omtrent onmoontlik is (Slater, Vukmanovic, Macukanic, Prvulovic & Cutler, 1974). Die Wêreld Gesondheidsorganisasie se relatief onlangse definisie van gestremdheid is dat dit die uitkoms of gevolg is van 'n komplekse verhouding tussen 'n individu se gesondheidstoestand en persoonlike faktore, en dat dit die eksterne faktore wat die omstandighede waarin die individu leef verteenwoordig. Inperkings word gedefinieer as probleme in die funksionering of struktuur van die liggaam, soos byvoorbeeld 'n kenmerkende afwyking of verlies (WHO, 2006).

Een van die belangrikste internasionale ontwikkelings wat bindende gevolge vir Suid-Afrika het is die *United Nations Convention for the Rights of People with Disabilities* (UNCRPD) van 2006 wat amptelik deur Suid-Afrika aanvaar is in 2007. Dit verbind die Suid-Afrikaanse regering aan 'n internasionale beleid wat moet verseker dat mense met gestremdhede toegang het tot inklusiewe, kwaliteit en gratis primêre en sekondêre onderwys op 'n gelyke basis as ander in hul gemeenskap. Daarmee saam om die ondersteuning wat benodig word binne hierdie onderwyssisteem te ontvang en effektiewe onderwys te fasiliteer. Mense met gestremdhede moet ook toegang hê tot tersiêre onderwys, beroepsopleiding, volwasse onderwys en lewenslange leer soos enige ander persoon in die sisteem.

Aangesien studente met gestremdhede deel uitmaak van die sisteem aan die Universiteit Stellenbosch, is 'n sistemiese benadering as raamwerk gebruik om die sosiale ervarings van studente met gestremdhede en die ondersteuning en hindernisse tot sosiale ontwikkeling wat hulle ervaar te verduidelik. Hierdie benadering sien die persoon in konteks en gee erkenning aan die komplekse interaksie en interafhanklikheid tussen die persoon en verskillende sisteme in die

omgewing. Volgens hierdie benadering is die funksionering van die geheel dus afhanklik van die interaksie tussen al die dele (Donald, Lazarus & Lolwana, 2006). Deur hierdie model toe te pas word daar nie net op die individu se gestremdheid gefokus nie, maar eerder op die sosiale en sistemiese ondersteuning, beperkinge en hindernisse wat moontlik 'n invloed op hul sosiale ervarings het. Ter aanvulling van die sistemiese raamwerk is die sosiale model ook toegepas. Net soos die sistemiese raamwerk, gee die sosiale model erkenning aan die invloed van die samelewing op die ervarings van studente met gestremdhede. Hul uitgangspunt is dat die samelewing veroorsaak dat mense gestremd is (UPIAS, 1976 in Shakespeare, 2006). Die sosiale model het egter ook leemtes, deurdat dit nie genoeg aandag gee aan die biologiese faktore van gestremdheid nie. Daarom vul die sistemiese raamwerk hierdie model so goed aan, omdat dit aandag gee aan die biologiese aspekte en die samelewing en die interaksie tussen al die faktore erken (Sien Hoofstuk 2 vir meer volledige uiteensetting).

Alle mense, gestrem of nie-gestrem, is sosiale wesens. Mense verskil wel in hoe hulle vriendskappe of verhoudings benader, maar dit is ongewoon dat hulle heeltemal wegstroom van geselskap. Die meeste mense soek geselskap, erkenning en aanvaarding, waarsonder die lewe vervelig en eensaam kan wees (Shakespeare, 2006). Dit is dus belangrik om deel te wees van 'n gemeenskap en 'n sosiale netwerk, nie net omdat dit jou gelukkig en minder eensaam maak nie, maar ook vir emosionele en praktiese ondersteuning. Vorige studies het ook al 'n gebrek aan sosiale ondersteuning gekoppel aan nadelige mediese toestande (Shakespeare, 2006). Sosiale inskakeling is dus belangrik vir alle mense.

Mense met gestremdhede is meer afhanklik van andere vir daaglikse ondersteuning, en kan ook meer kwesbaar wees met betrekking tot mediese komplikasies. Shakespeare (2006) noem dat alhoewel mense met gestremdhede 'n groter behoefte het aan vriende, is hulle geneig om nie goed geïntegreer te wees in sosiale netwerke of vriendskappe nie (Shakespeare, 2006:170). Daarom was die doel van hierdie studie om te bepaal watter sosiale, sistemiese en persoonlike faktore 'n rol speel in die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede aan die Universiteit Stellenbosch. Kwalitatiewe navorsingsmetodes het ook die geleentheid gebied om ondersteunende faktore wat sosiale integrasie wel bevorder, te verken.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Internasionale navorsing oor studente met gestremdhede fokus op probleme met toegang, akademiese probleme, hindernisse tot leer en assessering, houdings van personeellede, houdings van nie-gestremde studente teenoor gestremde studente, toepassing van wetgewing en beleide, kwessies oor openbaarmaking van gestremdheid, algemene ervarings van studente met gestremdhede by 'n universiteit, hindernisse wat studente in spesifieke kursusse ervaar, en of toegang vir studente al verbeter het nadat beleide en wetgewing in werking gestel is by 'n spesifieke universiteit (Riddell et al., 2007; Baron, Phillips & Stalker, 1996; Tinklin & Hall, 1999; Holloway, 2001; Riddell, Tinklin & Wilson, 2005; Macleod & Cebual 2009; Ash et al., 1997; Fuller et al., 2004; Konur, 2000).

'n Opname wat in Julie 2009 deur die *Foundation of Tertiary Institutions of the Northern Metropolis* (Fotim) gedoen is het aangedui dat daar 1 699 studente met gestremdhede (wat verklaar is) in 12 van die 23 Suid-Afrikaanse hoërsonderwysinstansies was (HEDSA, 2009). Ten spyte van die groeiende aantal studente met gestremdhede in hoërsonderwys is daar beperkte navorsing oor studente met gestremdhede in Suid-Afrika gedoen. Die studies wat wel gedoen is, het gefokus op die uitdaging vir instansies om die formele regte van studente met gestremdhede te laat realiseer, wat die aard van ondersteuning by instansies is en hoe dit vergelyk met internasionale kontekste, asook die historiese, kulturele en organisatoriese uitdagings waarmee die hoërsonderwysinstansies te kampe het (Matshediso, 2007a; Howell, 2006; Howell & Lazarus, 2003). Een van die bevindinge van 'n studie wat aan die US gedoen is, was dat studente met gestremdhede sosiale vervreemding en verwerping ervaar as gevolg van 'n tekort aan bewustheid en 'n negatiewe houding van medestudente sonder gestremdhede (Greyling, 2008). Hierdie studie wil dus vasstel hoe studente sosiaal aanpas. Die sentrale navorsingsvraag wat hierdie studie gerig het was:

Hoe pas studente met gestremdhede sosiaal aan op die kampus van die Universiteit Stellenbosch?

Om die studie te verfyn, is die volgende subvrae gevra:

1. Wat is gestremdheid en wat is studente met gestremdhede se eiesoortige behoeftes op universiteit?

2. Wat is inklusiewe onderwys in 'n hoërondewysomgewing?
3. Wat is die aard van die interaksie tussen omgewings- en persoonsfaktore in sosiale aanpassing?
4. Wat is die implikasies van die skep van 'n inklusiewe kampus?

1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om studente met gestremdhede se ervarings van hul sosiale aanpassing op die kampus te analiseer en te beskryf.

Om hierdie doel te bereik is die volgende subdoelwitte gestel:

1. om te beskryf wat inklusiewe onderwys in 'n hoërondewysomgewing is,
2. om te analiseer wat gestremdheid is en wat studente met gestremdhede se eiesoortige behoeftes op universiteit is,
3. om te bepaal wat die aard van die interaksie tussen omgewingsfaktore en persoonsfaktore in hul sosiale aanpassing is en
4. om te beskryf wat die implikasies vir die skep van 'n inklusiewe kampusomgewing is.

1.4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Die navorsingsontwerp is 'n strategiese raamwerk vir handeling wat as 'n brug dien tussen die navorsingsvrae en die uitvoering of implementering van die navorsing (Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006:35). Dit is dus 'n plan wat die navorser ondersteun ten einde die navorsing te kan uitvoer. Terre Blanche en Durrheim (1999) definieer metodologie as die praktiese metodes wat navorsers toepas om te bestudeer wat hulle glo geken kan word. Die ontwerp van hierdie studie kan as 'n generiese kwalitatiewe studie getipeer word (Merriam, 1998). Oor die algemeen word data ingesamel deur onderhoude, waarneming en dokument- of artefakanalise. Bevindinge van kwalitatiewe navorsing is 'n mengsel van beskrywing en dataverwerking, waar verwerking gewoonlik die identifisering van herhalende patrone behels (Merriam, 1998).

Kwalitatiewe navorsing help ons om die betekenis van sosiale verskynsels te verstaan en te verduidelik. Die navorsing is induktief en bou op abstrakte konsepte,

hipoteses of teorieë eerder as om bestaande teorieë te toets. Nuwe kennis kan dus so gegeneer word. Kwalitatiewe navorsing fokus op die proses, betekenis en begrip, dus is die produk van kwalitatiewe navorsing ryklik beskrywend (Merriam, 1998).

Die navorsingsparadigma van hierdie studie is die Konstruktivistiese-interpretivistiese benadering (Denzin & Lincoln, 2005). Die doel van hierdie benadering is om die subjektiewe redes en betekenis van sosiale handeling te verduidelik (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Die ontologie van hierdie benadering oftewel werklikheidsbeskouing is dat ervarings van elke individu uniek en subjektief is. Daar is dus meervoudige werklikhede en dit vereis 'n verskeidenheid metodes om hierdie werklikhede te verstaan. Dit word gesteun deur 'n konstruktivistiese epistemologie wat op die aanname berus dat kennis aktief gekonstrueer word deur individue, groepe en die samelewing, en nie iets is wat eenvoudig oorgedra word nie (Donald et al., 2006). Die koherente samehang tussen die identifisering van die deelnemers, metodes van datagenerering en verwerking is belangrik. (Sien Hoofstuk 3 vir meer volledige uiteensetting.)

1.4.1 Identifisering van deelnemers

Die teikengroep vir hierdie studie was studente met gestremdhede wat aan die Universiteit Stellenbosch studeer. Studente is gekies deur doelgerigte en gerieflikheidsteekproefneming. Die seleksiekriteria vir die doelbewuste trekking sluit die onderstaande in:

- Dit behels 'n student wat aan die Universiteit Stellenbosch studeer en 'n gestremdheid verklaar het.
- Die student met 'n gestremdheid moet 'n vrywillige deelnemer wees en bereid wees om persoonlike ervarings en menings oor die onderwerp te deel.
- Daar is geen beperking ten opsigte van jaargroep of kursus nie.
- Die aantal studente met gestremdhede op die kampus is beperk, dus is daar geen beperking ten opsigte van die tipe gestremdheid nie.

'n Naamlys van studente met gestremdhede, is deur die Kantoor vir Studente met Spesiale Leerbehoefte verskaf en 17 potensiële deelnemers is geïdentifiseer. Hierdie studente is in kennis gestel van die studie, die doel daarvan en is voorts

gevra om deel te neem. Daar is kontak gemaak met nege vrywilligers om afsprake met hulle te reël.

1.4.2 Metodes van datagenerering

Data is die basiese roumateriaal waarmee die navorser werk. Om geldige gevolgtrekkings te maak vanuit 'n navorsingstudie is dit belangrik dat die navorser betroubare data het om te verwerk en te interpreteer (Terre Blanche et al., 2006:51). Deur onderhoudvoering, beide individueel en in fokusgroepe, asook dokument-insameling is betroubare data gegenereer oor die sosiale ervarings van studente met gestremdhede.

1.4.2.1 *Individuele semi-gestruktureerde onderhoude*

Om te fokus op studente met gestremdhede se subjektiewe betekenis en begrip van sosiale aanpassing is individuele onderhoude gevoer waar gebruik gemaak is van 'n algemene onderhoudsgids (sien Bylae B). Die onderhoudsgids dien eenvoudig as 'n basiese kontrolelys gedurende die onderhoud om seker te maak dat alle relevante temas wat in die literatuur en dokumente geïdentifiseer is, gedek word (Patton, 1987). Die onderhoudsgids verleen 'n buigsaamheid, wat die navorser en deelnemers die geleentheid gee om sekere onderwerpe meer in-diepte te verken en ook temas by te voeg waar nodig. Onderhoude is digitaal vasgelê, nadat ek toestemming van die deelnemers verkry het. Notas is ook tydens die sessies gemaak sodat nuwe vrae geformuleer kon word. Die klankopnames is woordeliks getranskribeer.

1.4.2.2 *Fokusgroeponderhoude*

Kwalitatiewe navorsing maak gewoonlik gebruik van waarneming en individuele onderhoude. Fokusgroeppesprekings is egter 'n kwalitatiewe metode wat elemente van beide hierdie tegnieke besit, terwyl dit sy eie besonderheid en uniekheid as 'n kenmerkende navorsingsmetode handhaaf (Morgan, 1988, soos aangehaal in Madriz, 2000 in Colucci, 2007) Die interaksie tussen die deelnemers in die fokusgroep lei gewoonlik tot spontane en emosionele stellings oor die onderwerp wat bespreek word (Kvale, 1996). Data wat van 'n fokusgroep gegenereer word is dus sosiaal gekonstrueer deur die interaksies van die groep en stem ooreen met die onderliggende konstruktivistiese epistemologie (Merriam, 2009).

Fokusgroepe is dus gebruik om unieke data te genereer en 'n ryker beskrywing te lewer van die studente met gestremdhede se ervarings.

1.4.2.3 Dokument-insameling

Nog 'n manier van datagenerering is die analise van sosiale artefakte, of enige produkte van sosiale wesens of hul gedrag (Babbie & Mouton, 2001:87). 'n Oop uitnodiging is aan die deelnemers gerig om foto's, gedigte, uitnodigings of enige ander artefak in te samel wat 'n prentjie kan skets van hul sosiale aanpassingservarings. Foto's is ingesamel deurdat die studente hul persoonlike foto's, wat iets uitbeeld van hul sosiale ervarings, vir my gestuur het. 'n Ander deelnemer het gedigte aangestuur. Die voordeel van visuele materiale of sosiale artefakte is dat dit omvangryke data oor die werklike lewe, soos mense dit sien, voorsien (Creswell, 2005).

1.4.3 Dataverwerking

Die doel van dataverwerking is om inligting te verander na 'n antwoord vir die oorspronklike navorsingsvraag (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Data word volgens die konstante vergelykende metode verwerk ten einde hierdie doel te bereik. Hierdie metode behels om een deel van die data met 'n ander te vergelyk om verskille en ooreenkomste te bepaal (Merriam, 2009). Soortgelyke data word saam gegroepeer om 'n kategorie te vorm. Die algemene doelwit van hierdie metode is dus om patrone in die data te identifiseer (Merriam, 2009). Volgens Charmaz (2006) is dit belangrik om tydens hierdie verwerkingsproses te besef dat jou (die navorser se) perspektiewe slegs een siening van baie verteenwoordig, eerder as om jou perspektief as die enigste waarheid te beskou. Dit is dus eerder belangrik om te kyk na hoe die deelnemers situasies verstaan. Deur die wêreld deur die deelnemers se oë te sien en die logika van hulle ervarings te verstaan, word nuwe en vars insig tot die navorsing gevoeg (Charmaz, 2006).

1.5 STRUKTUUR EN AANBIEDING

Die studie is soos volg gestruktureer en aangebied:

Hoofstuk 1 voorsien die agtergrond, die primêre navorsingsvraag en die doel van hierdie studie.

Hoofstuk 2 bied 'n oorsig van die relevante literatuur. Die literatuur fokus op die sosiale deelname van studente met gestremdhede in hoëronderrys sowel as die ondersteuningsdienste en beleide wat beskikbaar is.

Hoofstuk 3 beskryf die navorsingsparadigma en die navorsingsontwerp. Die navorsingsmetodologie beskryf die eienskappe van kwalitatiewe navorsing, die seleksie van deelnemers, data-insamelingsmetodes en data-verifiëring. Die hoofstuk sluit af met etiese oorwegings wat die navorser in gedagte moes hou.

Hoofstuk 4 bied die beskrywing van die data asook die navorsingsbevindings.

Hoofstuk 5 bespreek die navorsingsbevindings. Hier word ook aanbevelings gedoen en sterkpunte en beperkinge van die studie genoem. Aanbevelings word ook gemaak vir toekomstige studies.

1.6 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk is die konteks en doel van die studie beskryf. Die navorsingsprobleem is deeglik geformuleer, en die navorsingsontwerp en -paradigma, die navorsingmetodologie, metodes van datagenerering en dataverwerking is bespreek. Die hoofstuk sluit af deur 'n uitleg te gee van die ondersoekproses.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK

2.1 INLEIDING

Gestremdheidstudies as dissipline poog om nuwe kennis te bou oor gestremdheid. Die term *gestremdheidstudies* word deur Finkelstein (1998) beskryf as die bestudering van gestremde mense se leefstyle en aspirasies. Dit beskou verder gestremdheid as sosiale verdrukking en analiseer daarom die terme *andersheid* ("otherness"), *diskriminasie*, *sistemiese uitsluiting* en *verdrukking* vanuit 'n kritiese perspektief (Abberley, 1996; Barnes, 1990; Lunt & Thorton, 1994; Marks, 1999a; Oliver, 1996 soos in Lorenzo, Mzolisika & Priestley, 2006). Die fokus word dus op die sosiale sisteem geplaas as die 'oorsaak' van gestremdheid en nie slegs op die individu nie. Volgens Oliver (1996) het navorsing oor mense met gestremdhede daarin misluk om hulle te betrek of hul perspektief te reflekteer. Ander navorsing (Hurst, 1996 in Holloway, 2001) het ook aangetoon dat vorige studies nie voldoende aandag gegee het aan die ervarings van studente met gestremdhede nie, en dat dit dus noodsaaklik is dat navorsing die perspektiewe van studente met gestremdhede in die toekoms ernstig opneem. Die ideaal is egter steeds dat die navorsing deur die persone met gestremdheid self gedoen word (Finkelstein, 1998; Barnes, Oliver & Barton, 2002) en dat hulle kapasiteit daarvoor dus ontwikkel word.

'n Mens kan dus verwag dat met die toename in studente met gestremdhede in hoërondewys daar 'n toename in literatuur oor die inklusie en ervarings van studente met gestremdhede in hierdie sektor sal wees. Met een of twee uitsonderings is dit egter nie die geval nie (Farmakopoulou & Watson, 2003). Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig van die internasionale en nasionale literatuur oor studente met gestremdhede. My rasionaal is dat alhoewel daar beleide en literatuur beskikbaar is oor studente met gestremdhede in hoërondewys, en dit goeie agtergrond bied vir hierdie studie, dit nodig is dat navorsing gedoen word wat die perspektiewe en ervarings van studente met gestremdhede illustreer.

Die hoofstuk word ingelui met 'n omskrywing en definiëring van die terme *gestremdheid* en *studente met gestremdhede*. Dit word gevolg deur 'n omskrywing van die teoretiese raamwerk, wat die sosiale model en bio-ekologiese perspektief waaruit hierdie studie gedoen word, insluit. Ten einde 'n konteks te skep word inklusiewe onderwys in hoërsonderwys in Suid-Afrika bespreek met behulp van die omskrywing van die verskeie beleide wat beskikbaar is. Daarna word die ondersteuningsdienste vir studente met gestremdhede, wat inklusie bevorder, bespreek. Aangesien kampusklimaat ook 'n belangrike invloed het op die mate waarin studente met gestremdhede aanvaar voel of nie, word hierdie faktor ook bespreek. Ten einde te bepaal watter faktore 'n invloed het op studente met gestremdhede se sosiale aanpassing, word persoonlike- en omgewingsfaktore ondersoek. Die oorgang van skool na universiteit is 'n groot aanpassing vir enige student; dus word hierdie aspek ook kortliks aangeraak.

2.2 GESTREMDHEID: DEFINISIE EN ONTLEDING

*The veil of disability is thin,
I am a speech defect, poor hearing,
compulsive movements,
everything, under which you can find me.*

(Murto, 1994 in Poussu-Olli, 1999)

Gestremdheid is 'n komplekse begrip. Literatuur beskryf hierdie term vanuit verskeie modelle, perspektiewe en teorieë. Grönvik (2007:751) stel dit dat daar hedendaags twee basiese benaderings is om gestremdheid te verstaan:

... a family of definitions focusing on individual characteristics with the single body as the site of disability, and ... at the other end of the spectrum, definitions considering disability as a socially constructed phenomenon, produced by barriers of different types.

Daar word dus hier gepoog om hierdie breedvoerige term los te torring sodat 'n gevolgtrekking gemaak kan word oor wat gestremdheid behels en wie die gestremde student in die hoërsonderwys konteks is.

Hevey (1996, in Taylor & Palfreman-Kay, 2000) meen dat mense met gestremdhede in sommige media as tragiese individue voorgestel word. Gestremdheid word in hierdie gevalle gesien as iets wat binne die persoon is. As gevolg van hierdie

negatiewe beelde is nie-gestremde mense dus geneig om gestremdheid as 'n tragiese situasie te sien. Nie-gestremde mense word dus geïnhibeer om 'n positiewe siening van mense met gestremdhede te vorm (Taylor & Palfreman-Kay, 2000). Die bogenoemde woorde van Murto (1994) ondersteun ook die gedagte dat mense baie keer eers die gestremdheid raaksien en later eers uitvind wie die persoon werklik is. Die destydse adjunk-president, Thabo Mbeki, het daarom in sy voorwoord van die *Integrated National Disability Strategy White Paper* (1997) beklemtoon dat ons moet ophou om gestremde mense as bejammerenswaardig te beskou, maar dat ons hulle moet sien as bekwame individue wat 'n betekenisvolle bydrae tot die ontwikkeling van die samelewing het (ODP, 1997).

Die uitgangspunt van hierdie studie is dus om gestremdheid so te definieer dat dit mense aanmoedig om 'n positiewe beeld van mense met gestremdhede te vorm. Om gestremdheid te definieer is egter 'n moeilike taak aangesien gestremdes nie 'n homogene groep is nie. Dit word verder bemoeilik deur die groot verskeidenheid van definisies en omskrywings wat aangetref word in die literatuur.

Volgens die *Law of Service for Disabled People, Finland* is 'n persoon gestremd as hy/sy oor 'n lang tydperk, weens gestremdheid of siekte, besondere hindernisse ervaar om normale daaglikse aktiwiteite te bestuur, (SäädK, 1987 soos aangehaal in Poussu-Olli, 1999). Hierdie omskrywing is egter baie algemeen en differensieer baie min tussen die verskeidenheid beperkinge wat mense met gestremdhede ervaar. Die fokus is verder ook nog op die inperking van die individu en nie die invloed van die sosiale omgewing op sy of haar gestremdheid nie.

Die *Americans with Disability Act* (ADA) (1990) definieer gestremdheid as 1) 'n fisiese of verstandelike inperking wat een of meer lewensaktiwiteite aansienlik beperk, 2) 'n bewys of rekord van hierdie inperking of 3) die siening van 'n mens met 'n inperking.

Die *World Health Organisation* (WHO, 1980) het in hul *International Classification of Impairment, Disability and Handicap* (ICIDH) die definisie van gestremdheid uitgebrei. Dit onderskei tussen inperkings, gestremdheid en agterstande:

- Inperking: enige verlies of abnormaliteit van sielkundige, fisiologiese of anatomiese struktuur of funksie

- Gestremdheid: enige beperking of gebrek aan vermoë om (as gevolg van 'n inperking) 'n aktiwiteit uit te voer, op 'n manier of binne 'n sekere bestek wat as normaal vir mense beskou word
- Agterstand: 'n nadeel vir 'n gegewe individu, as gevolg van 'n inperking of gestremdheid, wat die verwesenliking van 'n rol wat normaal is, afhangende van ouderdom, geslag, sosiale en kulturele faktore, vir daardie individu beperk

Die laaste twee beskrywings van gestremdheid beeld die kompleksiteit van die begrip meer volledig uit en lê ook meer klem op die beperkings wat mense met gestremdhede ervaar om belangrike daaglikse aktiwiteite gemaklik te kan uitvoer. Die fokus is dus nie net op die fisiese of sielkundige benadeling nie, maar ook op die ongelyke deelname aan 'normale' daaglikse aktiwiteite wat mense met gestremdhede ervaar. Hierdie definisies verwys egter nog meestal na die mediese model waar die gestremdheid as binne die persoon gesien word. Volgens Oliver (1996) dring mense met gestremdhede nou daarop aan dat 'n benadering gevolg moet word wat diversiteit vier, eerder as om definisies te gebruik wat die uitsluiting van 'normale lewe' beteken. Die *Union of Physically Impaired Against Segregation* (in Tinklin & Hall, 1999) het na aanleiding van hierdie redenasie met 'n radikale definisie vorendag gekom wat gestremdheid nie bloot as 'n fisiese eienskap van 'n persoon sien nie, maar as 'n sosiale konstruksie:

Disability: the disadvantage or restriction of activity caused by a contemporary social organization which takes no or little account of people who have physical impairments and thus excludes them from the mainstream of social activities.

Taal speel 'n belangrike rol in sosiale konstruksie. Idees word sosiaal gekonstrueer en vele debatte het al plaasgevind of die term *gestremde persoon* respektvol is en daar nie eerder na die persoon eerste verwys moet word nie, naamlik *persoon met gestremdheid*. Priestley (2006) verwys daarna dat daar weerstand is teen 'persoon-eerste'-taal. Clark en Marsh (2002, aangehaal in Priestley, 2006) stel aan die een kant die volgende:

The British civil rights movement has rejected the term 'people with disabilities', as it implies that the disabling effect rests within the individual person rather than from the society. The term 'disabilities' when used in this context refers to a person's medical condition and thus confuses

disability with impairment. In addition it denies the political or 'disability identity' which emerges from the disabled people's civil rights movement.

Aan die ander kant is daar groepe wat sterk voel oor die gebruik van 'persoon-eerste'-taal. 'Persoon-eerste'-taal, is taal wat die gestremdheid ondergeskik maak aan die individu (Bickford, 2004). Die fokus is dus hier op die individu en sy/haar ander persoonlike eienskappe en nie die gestremdheid nie. Hierdie saak moet dus met omsigtigheid en respek hanteer word. Vir die doel van hierdie studie sal die vorme afgewissel word.

Nes taal sosiaal gekonstrueer word, is diskoerse binne dié taal ook 'n sosiale konstruksie. Fulcher (1989 in Naicker, 1999) voer aan dat daar onderskeid getref kan word tussen vier tipes diskoerse wat die veld van spesiale onderwys gekonstrueer het. Die eerste is 'n mediese diskoers wat inperking met gestremdheid koppel; gestremdheid word dus gesien as 'n natuurlike en ongeneesbare kenmerk van die persoon. Tweedens is daar die liefdadigheidsdiskoers, waar mense met gestremdhede gesien word as voorwerpe van bejammering en wat vir ewig afhanklik is van andere. Die derde diskoers is die leke-diskoers. Hierdie diskoers staan in verband met vooroordeel, haat, onkunde, vrees en selfs paternalistiese neigings, waar mense met gestremdhede geïsoleer word omdat hulle afwyk van die normale fisiese voorkoms. Die laaste diskoers, wat vasbeslote is om volledige burgerskap aan alle mense te bied, lê klem op gelyke geleenthede, selfvertroue, onafhanklikheid en behoefte eerder as nood, en dit word as die regte-diskoers beskou. Die grootste verskuiwing was dus die beweging van 'n mediese diskoers na 'n regte-diskoers (Naicker, 1999). Die veranderende definisies van wat gestremdheid is, asook nasionale en internasionale diskoerse oor gestremdheid het gevolglik 'n groot rol gespeel in die beweging na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.

Binne bogenoemde konteks behels inklusiewe onderwys die aanpassings van die omgewing, sodat kinders, studente en ander mense met gestremdhede deel kan uitmaak van en toegang het tot die hoofstroomaktiwiteite van die samelewing. In die Suid-Afrikaanse samelewing word inklusiewe onderwys, volgens Witskrif 6, as prioriteit beskou (sien ook 2.4).

Vir die doeleindes van hierdie studie is dit dus belangrik om die student met 'n gestremdheid te definieer. Volgens Oliver (1996) sluit die definisie van 'n student met gestremdheid die volgende drie elemente in: 1) die teenwoordigheid van 'n inperking,

2) die ervaring van eksterne beperkings en 3) self-identifikasie as 'n gestremde persoon. Dit is dus die hoërondewysinstansie se verantwoordelikheid om kennis te dra van verskillende behoeftes en dit aan te spreek.

Howell en Lazarus (2003) onderskei tussen drie noodsaaklikhede wat in ag geneem moet word ten einde gelykheid van behoeftes aan te spreek. Hierdie drie aspekte is toegang, deelname en sukses. Toegang verwys daarna dat alle leerders die geleentheid gegun moet word van toegang tot hul plaaslike skool of universiteit. Om egter eienaarskap te aanvaar om alle leerders toegang te gun, behels meer as die blote fisiese toegang tot die klaskamer. Leerders moet ook genooi word om deel te neem in gasvrye klaskamers met die nodige ondersteuning om gelyke uitkomst te bereik (Howell & Lazarus, 2003). Daar word dus van opvoeders in hoofstroomklasse verwag om maniere te vind om leerders met diverse leerbehoefte en vermoëns te akkommodeer. Dit word as integraal gesien tot die onderwysondersteuningsnetwerk in skole (Johnson & Green, 2007). Gelyke geleentheid tot hoërondewys is dus meer as net fisiese toegang tot die instansie vir voorheen benadeelde studente (Howell & Lazarus, 2003); dit behels die skep van 'n omgewing waar toegang, deelname en sukses deur alle studente ervaar word.

Die Verenigde Koninkryk het 'n gedragskode (*Code of Practice for the assurance of the academic quality and standards in higher education*) saamgestel met die doel om die gehalte van die leergeleentheid vir studente met gestremdheid in hoërondewysinstansies te verseker. Hierdie kode stel dit dat daar baie verskillende maniere is om gestremdheid te definieer. Ten einde gestremdheid behoorlik te beskryf het hulle nie 'n spesifieke model, teorie of uitgangspunt gebruik nie, maar slegs aangevoer dat instansies bewus moet wees dat gestremdheid 'n wye reeks van inperkings dek wat fisiese en beweeglikheidsagterstande, gehoorgestremdheid, gesigsgestremdheid, spesifieke leeragterstande, mediese toestande en geestesgesondheidsprobleme insluit (QAA, 1999).

Sommige van hierdie inperkings het min indien enige implikasies vir 'n student se lewe of studies. Inperkings mag 'n klein uitwerking op 'n student se daaglikse lewe hê, maar 'n ernstige impak op sy of haar studies, of omgekeerd. Sommige studente mag dalk alreeds gestrem wees wanneer hulle aansoek doen by 'n instansie, terwyl ander studente eers gestrem raak of bewus raak van 'n bestaande gestremdheid nadat hulle hul program begin het. Daar kan ook studente wees met wisselende

toestande soos bipolêre despressie. Sommige studente kan ook tydelik gestrem wees as gevolg van 'n ongeluk of siekte. Dit is dus hieruit belangrik om te sien dat alhoewel gestremdheid iets is wat fisies en dus inherent tot die persoon is, die hindernisse deur interaksie met die omgewing veroorsaak kan word.

Gestremdheid is dus nie iets wat eenvoudig net gekategoriseer kan word nie. So sal individue in 'n kategorie van byvoorbeeld gesigsgestremdheid van mekaar verskil en dus sal hul behoeftes ook verskillend wees. Studente met gestremdhede se behoeftes gaan ook van program tot program verskil. Die kompleksiteit van die unieke, individuele behoeftes van elke persoon met gestremdheid moet dus gerespekteer en erken word. Die organisasie vir gestremdes spreek hierdie kompleksiteit van gestremdheid aan deur gestremdheid te sien as die verlies of beperking van geleenthede om op 'n gelyke vlak deel te neem in die normale lewe van die gemeenskap, as gevolg van fisiese en sosiale hindernisse (Disabled Peoples International, 1982 in Priestley, 2006).

Verskeie definisies en uitgangspunte omtrent gestremdheid is reeds hierbo genoem. Daar is nog steeds 'n voortdurende debat in gestremdheidstudies oor hoe om die term *gestremdheid* te definieer of te omskryf sodat dit die regte van mense met gestremdhede aanspreek, maar ook vir hulle die geleentheid gee om as aktiviste vir hulself op te tree. Die *National Disability Policy Framework* (ODP, 2008:8) van Suid-Afrika omskryf gestremdheid soos volg:

Disability is the loss or elimination of opportunities to take part in the life of the community, equitably with others that is encountered by persons having physical, neurological or other impairments, which may be permanent, temporary or episodic in nature, thereby causing activity limitations and participation restriction with the mainstream society. These barriers may be due to economic, physical, social, attitudinal and/or cultural factors.

Hierdie definisie stem ook ooreen met dié van die *UN Convention* oor die *Rights of Persons with Disabilities* (UNCRPD, 2007) wat konstateer dat gestremdheid veroorsaak word deur die interaksie tussen mense met inperkings en die houdings- en omgewingshindernisse wat hul volle en effektiewe deelname in die samelewing, of 'n gelyke manier met andere, belemmer. Hierdie twee definisies is as toepaslik beskou vir die studie aangesien dit die sosiale omgewing in ag neem en ook erkenning aan die individu en sy/haar gestremdheid gee.

2.3 TEORETIESE RAAMWERK

In kwalitatiewe navorsing dien teorie nie net as 'n raamwerk nie. Teorie vertel 'n insiggewende 'storie' van 'n verskynsel, 'n storie wat nuwe insig voorsien en ons begrip van die verskynsel verbreed (Maxwell & Mittapalli, 2008). Henning et al. (2005:25) noem verder dat die teoretiese raamwerk van 'n studie dit vir die navorser moontlik maak om oor sy of haar navorsing te teoretiseer:

[It] helps you to make explicit assumptions about the interconnectedness of the way things are related in the world. A theoretical framework is like the lenses through which you view the world. [It] also provides an orientation to your study.

Twee teorieë, naamlik die sosiale model en die ekologiese sisteemteorie, was die lense waardeur hierdie studie gedoen is.

Die sosiale model van gestremdheid het in die 1960's (Hunt, 1966) en 1970's (UPIAS, 1976) ontstaan deurdat gestremde aktiviste die beheer wat die mediese en maatskaplike werk-professies oor mense met gestremdhede uitgeoefen het, uitgedaag het (in Taylor & Palfreman-Kay, 2000). Die werke van beide Vic Finkelstein (1980), 'n gestremde wit Suid-Afrikaner wat verban is vir sy teenkanting teen apartheid en 'n leierfiguur in UPIAS, en Mike Oliver (1983) het later 'n alternatief gebied vir die ervarings van mense met gestremdhede. Op dié manier het die sosiale model van gestremdheid gevestig geraak.

Volgens die sosiale model van gestremdheid word gestremdheid veroorsaak deur die samelewing wat nie die behoeftes van mense met gestremdhede in ag neem nie. Dit behels die siening dat 'n inperking nie noodwendig stremmend is nie, maar dat aspekte van die sosiale, ekonomiese, kulturele en fisiese omgewing 'n sleutelrol speel in die bepaling van die mate waartoe 'n benadeling tot sosiale uitsluiting lei (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005). Mense met gestremdhede ervaar dus hindernisse, omdat hulle 'n omgewing moet navigeer wat nie vir hulle ontwerp is nie, en indien hulle gelyke toegang wil geniet, is dit die tekortkoming in die omgewing wat hulle moet oorbrug (Tinklin & Hall, 1999). Finkelstein (2001:4) beklemtoon dat die sosiale model fokus op "the need to change the disabling society rather than make us (people with disabilities) fit for society".

Hierdie model onderskei dus tussen die terme *inperking* ("impairment") en *gestremdheid* ("disability") deur daarop te fokus dat gestremdheid sosiale oorsake het eerder as biologiese oorsake (Priestley, 2006). Riddell et al. (2005:16) verduidelik dat gestremdheid na sosiale beperking verwys en inperking na 'n verstandelike of fisiese agterstand ("deficit"). Die sosiale model argumenteer voorts dat gestremdheid verminder of selfs uitgeskakel kan word deur sosiale norme en samestellings te verander (Shakespeare, 2006). Hierdie gee nie alleen erkenning aan die beskouing dat mense met gestremdhede unieke individue is nie, maar beklemtoon ook dat hulle 'n onderdrukte en benadeelde groep binne die samelewing is (Priestley, 2006).

Volgens die sosiale model word mense met 'n inperking dus as gestremd beskou deur sosiale en kulturele norme wat 'normaliteit' weerspieël (British Association for Community Child Health, 1994 soos aangehaal in Ash et al., 1997). Mense met gestremdhede kan dus onderdrukking en diskriminasie ervaar omdat hulle nie aan hierdie norme kan voldoen nie. Die aanname van die sosiale model is daarom dat sisteme, sosiale en kulturele norme moet verander in plaas daarvan dat druk op mense met gestremdhede geplaas word om te verander en so aan die norme te voldoen. Volgens hierdie model veroorsaak 'n inperking nie noodwendig gestremdheid nie, en in die ideale samelewing, waar alle hindernisse verwyder is, sal gestremdheid nie meer bestaan nie (Riddell et al., 2005).

Oliver en Sapey (2006) noem dat daar verskillende sienings is van die sosiale model. Sommige skrywers argumenteer dat dit die samelewing se verantwoordelikheid is om die hindernisse en gestremdheid van mense te verwyder (Sheare, 1981 in Oliver & Sapey, 2006). Ander beweer dat slegs mense met gestremdhede hierdie hindernisse kan verwyder deur aktief betrokke te raak. Oliver en Sapey (2006:30) sê in hierdie verband: "(some) see the reduction or removal of disability as something which may be given, whereas (others) see it as having to be fought for".

Suid-Afrika en Uganda is twee lande wat die sosiale model in hul politieke stelsel geïnkorporeer het. Die Suid-Afrikaanse *White Paper on Disability* (ODP, 1997) is een van die dokumente wat die behoeftes van mense met gestremdhede vanuit die sosiale model aanspreek. In Suid-Afrika word die Kantoor vir die Status van Gestremde Mense ("Office on the Status of Disabled Persons") in die presidentskantoor selfs deur mense met gestremdhede bestuur (Barnes & Mercer, 2005). Ten spyte van hierdie verhoogde bewussyn rakende mense met

gestremdhede, het armoede en uitsluiting van mense met gestremdhede nog nie geëindig nie (Barnes & Mercer, 2005).

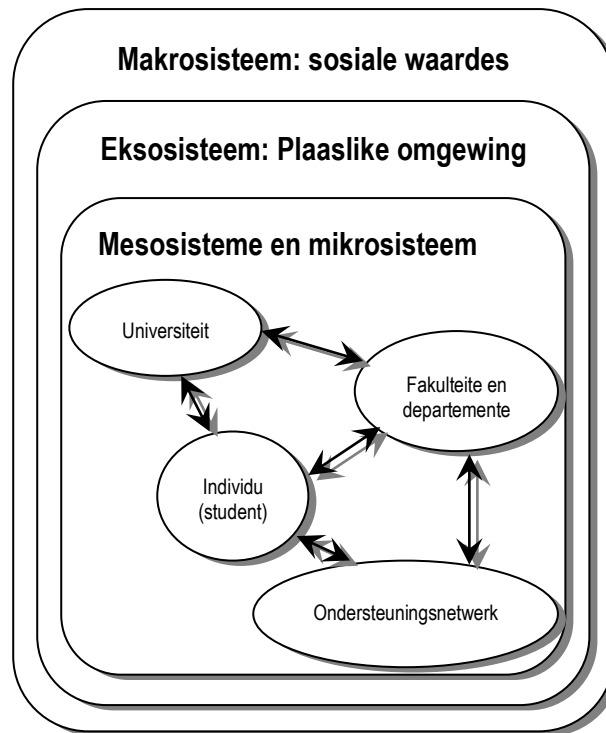
Die sosiale model van gestremdheid is egter nie sonder foute nie en word ook self nog wyd gekritiseer, onder andere deur Thomas (1999) en Corker en Shakespeare (2002) (in Riddell et al., 2005). Thomas (1999), wat vanuit 'n feministiese perspektief skryf, redeneer dat die sosiale model geneig is om nie genoeg aandag aan die psigososiale impak van die benadeling te gee nie. Corker en Shakespeare (2002), wat weer vanuit die postmoderne en post-strukturele teorieë skryf, argumenteer dat gestremdheid gesien moet word as 'n veranderende karaktereienskap wat wissel in verhouding tot lewenstadium, sosiale status en kultuur eerder as 'n gevestigde individuele eienskap (in Riddell et al., 2005).

Ten spyte van die leemtes van die sosiale model van gestremdheid word hierdie model nog steeds as 'n goeie model beskou vir navorsing oor mense met gestremdhede. Waar die mediese model mense met gestremdhede kategoriseer en wil verander om by sosiale 'norme' in te pas, dui die sosiale model aan dat gestremdheid deur die samelewing veroorsaak word. Die model stel ook voor dat mense met gestremdhede as aktiviste vir hul regte moet optree. Ten einde die kompleksiteit van die individu en sy of haar behoeftes te verstaan, is dit egter ook nodig om aandag te gee aan die biologiese en dus die fisiese, asook die sosiale en emosionele aspekte van gestremdheid. Daarom is Bronfenbrenner se bio-ekologiese model so 'n ryke aanvulling tot die sosiale model, omdat dit die individu se sosiale konteks en bio-psigososiale aspekte in ag neem.

Volgens Engelbrecht (1999) is dit moeilik om die waardes, begrip en gedrag van mense te verstaan as dit geskei word van hul sosiale konteks. Die bio-ekologiese teorie dien dus ook as 'n raamwerk om individue in verhouding met hul sosiale konteks beter te verstaan. Die ekosistemiese teorie is 'n kombinasie van die ekologiese en sisteemteorieë. Die ekologiese teorie is gebaseer op die interafhanklikheid en verhoudinge tussen verskillende organismes en hul fisiese omgewing (Donald et al., 2006). Nog 'n belangrike konsep in hierdie teorie is balans of ewililibrium. Wanneer verhoudinge en siklusse in die hele sisteem in balans is, sal die sisteme se funksionering volhou. Die sistemiese teorie sien weer verskillende vlakke en groeperings van sosiale kontekste as sisteme, waar die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie tussen al die dele (Donald et al., 2006).

Na aanleiding van hierdie twee teorieë het Bronfenbrenner (Sien figuur 2.1) die ekosistemiese teorie ontwikkel. Vier interaktiewe dimensies is as basis van die teorie geïdentifiseer wat in ag geneem moet word by ontwikkeling, naamlik persoonsfaktore (soos temperament van individu), prosesfaktore (maniere van interaksie, bv. tussen familielede), konteks (bv. families, skole, plaaslike gemeenskappe) en tyd (Donald et al., 2002). Ontwikkeling word verder gesien as ingebed in vyf sisteme, naamlik die makro-, meso-, mikro-, ekso- en chronosisteem. Die sisteme word vervolgens kortliks beskryf:

- Die mikrosisteme omvat die onmiddellike sisteme waarmee die individu nou betrokke is in proksimale interaksies, byvoorbeeld hul familie, koshuis, universiteit en portuurgroep (Donald et al., 2006).
- Die mesosisteme is verskeie mikrosisteme wat voortdurend in interaksie met mekaar is, byvoorbeeld die huis en die universiteit, of die universiteit en die gemeenskap (Donald et al., 2006).
- Eksosisteme is daardie sisteme waaraan die individu nie direk deelneem nie, maar wat individue beïnvloed met wie die individu betrokke is in proksimale verhoudings, soos die plaaslike omgewing of die dosent se werk (Donald et al., 2006).
- 'n Makrosisteem bevat die dominante sosiale en ekonomiese strukture, sowel as waardes, oortuigings en praktyke wat sosiale sisteme beïnvloed (Donald et al., 2006).
- Die chronosisteem verwys na die ontwikkelende tydsraamwerk wat deur die interaksies tussen die bogenoemde sisteme en hul invloed op die individuele ontwikkeling getrek word (Swart & Pettipher, 2005).



Figuur 2.1: Bronfenbrenner se sisteme

Bron: Aangepas uit Donald et al., 2002:55.

Bronfenbrenner het sy ekosistemiese teorie hersien, want hy het ná jare se navorsing besef dat hierdie model nie genoeg klem gelê het op die individu en veral nie die biologiese nie en dat tyd ook 'n groter rol speel. In die hersiene model, die bio-ekologiese perspektief, beklemtoon Bronfenbrenner nog steeds die vier faktore, persoon, proses, konteks en tyd, maar daar is nou meer uitgebrei op van hierdie faktore. Proses is nou die kern van die model. Bronfenbrenner en Morris verwys na proses as spesifieke vorme van interaksie tussen die organisme en die omgewing, genoem die proksimale proses, wat met die verloop van tyd in werking tree (in Swart & Pettipher, 2005:13). Persoonfaktore is ook in die verlede geïgnoreer. Bronfenbrenner erken nou dat persoonsfaktore as biologies-gebaseerd is en dat hierdie faktore 'n invloed het op die proksimale prosesse. Drie konsepte wat hy hier geïdentifiseer het, is disposisie (kragte wat proksimale prosesse kan mobiliseer en handhaaf of, omgekeerd, beperk of selfs verhoed), ekologiese hulpbronne (biopsigologiese hindernisse of bates wat 'n invloed uitoefen op die vermoë van die persoon om effektief in proksimale prosesse te funksioneer) en aandrang-karakterieenskappe (wat reaksie van die sosiale omgewing uitlok of ontmoedig en gevolglik die psigologiese proses van groei koester of ontwig).

Soos reeds genoem, behels die proksimale proses die interaksie tussen die persoon en die omgewing. Tyd speel 'n belangrike rol in die suksesvolle verloop van die proksimale proses. Vir die proses om effektief te wees moet dit redelik gereeld voorkom oor 'n sekere tydsduur en moet die interaksie meer kompleks en wederkerig word. Hieruit kan daar afgelei word dat onstabiele en onvoorspelbare omgewings ten opsigte van ruimte en tyd die effektiwiteit van die proksimale prosesse sal minimaliseer (Swart & Pettipher, 2005). Die beweging na inklusie kan hier as voorbeeld gebruik word. Om so 'n groot sosiale verandering te maak is dit nodig dat daar gereeld gekyk word na hierdie onderwerp sodat dit beter verstaan kan word. Die verandering na 'n inklusiewe samelewing kan egter nie plaasvind as hindernisse en negatiewe houdings 'n onstabiele en onvoorspelbare omgewing skep nie.

In die konteks van inklusiewe hoërondewys is die sosiale model en bio-ekologiese perspektief dus baie relevant. Hierdie modelle impliseer dat veranderinge in een sisteem 'n invloed op al die ander sisteme en dus ook op die individu het. Die interaksie tussen die individu en die sosiale omgewing is ook belangrik vir ontwikkeling en soms kan die omgewing hindernisse tot leer skep en ontwikkeling belemmer. Selfs in die Suid-Afrikaanse konteks is hierdie twee teorieë onderliggend in dokumente wat gestremdheid aanspreek, soos die *Integrated National Disability Strategy (1997)*, die *National Disability Policy Framework (2008)* en die verslag genaamd *Quality Education for All: Overcoming Barriers to Learning and Development (1997)*. Hierdie dokumente voer aan dat gestremdheid veroorsaak word deur die sosiale konteks en dat hindernisse divers is. Dit is verder ook die hoërondewysinstansies se verantwoordelikheid om die kapasiteit te ontwikkel om hierdie diverse behoeftes en hindernisse aan te spreek; nie net dié van leerders met gestremdhede nie, maar van alle leerders (DoE, 1997b).

2.4 INKLUSIE IN HOËRONDERWYS, SUID-AFRIKA

Die regte van mense met gestremdhede word beskerm deur die Handves vir Menseregte. Hoofstuk 2 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (1996) beskerm die regte van alle Suid-Afrikaanse burgers en onderskryf demokratiese waardes, menswaardigheid, gelykheid en vryheid (RSA, 1996). Die Grondwet sluit ook 'n gelykheidsklousule in waarvolgens daar nie onregverdig teen enige persoon, direk of indirek, diskrimineer mag word nie. Gestremdheid is hier een van die kriteria wat

eksplisiet genoem word. Die Grondwet stel dit verder dat alle mense die basiese reg tot onderwys het, en noem ook dat almal gelyke toegangsgeleenthede tot hoërsonderwys moet hê. Dit is dus die staat se verantwoordelikheid om instansies meer beskikbaar en toeganklik te maak (RSA, 1996).

Inklusiewe onderwys ondersteun dus die Grondwet, aangesien dit ook daarop fokus om 'n meer demokratiese samelewing, 'n meer gelyke onderwysstelsel van gehalte en 'n oortuiging wat instansies aanmoedig om diverse leerbehoefte van alle leerders te akkommodeer, te bevorder (Dyson, 2001). Inklusiewe onderwys beteken dalk verskillende dinge vir verskillende mense in verskillende kontekste, maar Dyson (2001:11) identifiseer die volgende drie algemene eienskappe:

- 'n verbintenis om 'n meer geregtige samelewing te bou
- 'n verbintenis om 'n meer gelyke onderwysstelsel te bou
- 'n sterk oortuiging dat, om hierdie verbintenisse te laat realiseer, hoofstroomsonderwys meer reaktief moet word ten opsigte van leerderdiversiteit

Vanuit hierdie waardes is beleidsdokumente en wetgewing saamgestel om 'n inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika te ontwikkel en te implementeer. Hierdie dokumente is die volgende:

- *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa (1995)*
- *The South African Schools Act (1996)*
- *White Paper on an Integrated National Disability Strategy (1997)*
- *The National Commission on Special Educational Needs and Training and the National Disability Strategy (1997)*
- *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an inclusive education and training system (2001)*

Hierdie studie fokus egter op hoërsonderwys en hier word slegs drie dokumente geïdentifiseer wat iets sê oor gestremdheid: die *Integrated National Disability Strategy White Paper (1997)*, *National Plan for Higher Education (2001)* en *Education White Paper 6 (2001)*.

Die *White Paper on an Integrated National Disability Strategy (ODP, 1997)* lewer hoofsaaklik algemene beleidsriglyne vir alle onderwysinstansies, insluitend

hoëronderrys. Hierdie dokumente spreek dus nie direk die hoëronderryskonteks aan nie. Dit is egter 'n voorstaander vir gelyke toegang, nie-diskriminasie, transformasie en regstelling van onderrys vir gestremde Suid-Afrikaners (Matshedisho, 2007b). Howell (2005) noem dat hierdie dokument die raamwerk voorsien wat verseker dat kwessies rakende gestremdheid geïntegreer word by die algemene politieke, ekonomiese en sosiale funksionering van die land, insluitend noodsaaklike dienslewering. Die dokument identifiseer ook twee beginsels wat belangrik is vir die strewe na 'n gelyke samelewing: eerstens is dit belangrik dat mense met gestremdhede die geleentheid kry om hulself te verteenwoordig en tweedens is die aanvaarding van die sosiale model van groot belang. Howell (2005:3) beklemtoon die belangrikheid van die sosiale model:

The policy outlined in this paper is based on the idea that in the South African context a social model perspective involves recognising, understanding and addressing disability as a human rights and development issue, where key principles such as the non-discrimination and equity entrenched in our Constitution are appropriately applied to the experiences of disabled people in this country.

Die dokument kom egter tot die gevolgtrekking dat inklusie van spesifiek studente met gestremdhede nog nie deeglik gedefinieer of nagevors is nie en dui aan dat hulle aandag sal ontvang van die National Commission on Special Needs Education and Training (NCSNET) en die National Committee of Education Support Services (NCESS) (ODP, 1997). Na aanleiding van die internasionale verklaring van die *UN Convention for the Rights of People with Disabilities* (UNCPRD, 2007) is die *Integrated National Disability Policy* van 1997 hersien. Die *National Disability Policy Framework and guidelines for the implementation of the National Disability Policy Framework* (2008) is dus gebaseer op die *UN Convention for the Rights of People with Disabilities* (UNCPRD, 2007) het dus ook direkte implikasies vir hoër onderrys. Die doel van hierdie dokument is (ODP, 2008:6):

it is intended to promote, protect and ensure the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities.

Suid-Afrika is verbind aan hierdie internasionale wetgewing en moet in 2012 rapporteer tot watter mate hulle hierdie doel kon bereik het.

Vanuit die hele *National Plan for Higher Education* (DoE, 2001b) is daar slegs 13 reëls wat die gelykheid van studente met gestremdhede aanspreek. In hierdie beleid word studente met gestremdhede ingesluit by die kategorie 'nie-tradisionele studente', wat in die beleid as histories-benadeeld erken word en word hulle beskou as 'n belangrike teikengroep wat bereik moet word in die uitbreiding van die sosiale basis van die hoërondwysstelsel (Howell, 2006). Die nasionale onderwysdepartement stel dit duidelik dat "[t]he Ministry therefore expects institutions to indicate in their institutional plans the strategies and steps they intend taking to increase the enrolment of these categories of learners, including clear targets and time-frames" (DoE, 2001b:28).

Oor die algemeen bied hierdie *National Plan for Higher Education* (2001b) riglyne vir die transformasie van hoërondwys. Betreffende die gelykheid van studente met gestremdhede word daar aangedui dat daar 'n gebrek aan statistieke en inligting oor gestremdheid is en word 'n voorstel gemaak dat streeksowerhede strategieë moet ontwikkel om studente met gestremdhede te ondersteun. Hierdie afdeling sluit af met 'n erkenning van die Kabinet dat alle instansies nie die volle infrastruktuur wat nodig is om die spesiale onderwysbehoefte van studente met gestremdhede aan te spreek sal kan voorsien nie. Dit voorsien dus die geleentheid vir instansies om binne elke streek strategieë te ontwikkel, wat sal verseker dat studente met gestremdhede in die streek gedien kan word. Elke instansie moet egter ten minste die basiese infrastruktuur hê om algemene toegang tot die kampus te verleen vir gestremde ouers en lede van die gemeenskap (DoE, 2001b). Die dokument stel ook die volgende in verband met alle studente (DoE, 2001b:25):

[H]igher education institutions have a moral and educational responsibility to ensure that they have effective programmes in place to meet the teaching and learning needs of the students they admit. This requires that institutions should integrate academic development programmes into their overall academic and financial planning.

Die Onderwyswitskrif 6, *Education White Paper 6 Special Needs Education*, wat in Julie 2001 deur die Nasionale Onderwysdepartement vrygestel is, spreek hoofsaaklik die onderwys van gestremde leerders aan. Die primêre doel van hierdie dokument is om onderwysgeleenthede te skep vir studente wat voorheen nie toegang tot onderwys gehad het nie of wat leerhindernisse ervaar, omdat die bestaande

onderwysstelsel nie daarin geslaag het om hul leerbehoefte te akkommodeer nie (Howell, 2005).

Waar die Onderwyswitskrif slegs kortliks die onderwys van studente met gestremdhede in hoërsonderwys aanspreek, herhaal en som dit die *National Plan for Higher Education* op (Mathshediso, 2007b). Dit noem dat die *National Plan for Higher Education* (DoE, 2001b) ons hoërsonderwysinstansies daartoe verbind om toegang vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te skep. Die Kabinet verwag dus van instansies om in hul institusionele planne aan te dui watter strategieë en stappe, met relevante tidsraamwerk, hulle beoog om te volg om die inskrywing van hierdie leerders te vermeerder (DoE, 2001b:31). Hiermee saam verklaar die Onderwyswitskrif dat die staat die minimum standarde vir leerders/studente met spesiale behoeftes sal voorsien (DoE, 2001a). Daar word ook van hoërsonderwysinstansies verwag om te verseker dat

... there is appropriate physical access for disabled learners. It will not (however) be possible to provide relatively expensive equipment and other resources ... such facilities will therefore have to be organised on a regional basis (DoE, 2001a:48).

Ten spyte van hierdie dokumente en die riglyne wat hulle voorsien, ervaar studente met gestremdhede nog steeds hindernisse. Howell (2006) voer aan dat alhoewel instansies nie meer studente met gestremdhede op grond van die Grondwet toegang mag weier nie, beïnvloed instansies nog steeds die mate van deelname van sulke studente, veral op programvlak, met ander woorde watter kursusse studente met gestremdhede mag studeer en watter hulle nie mag studeer nie (Howell, 2006). 'n Gebrek aan kurrikulumbuigsaamheid in hoërsonderwys, of 'n gebrek aan inklusiewe onderrig en leer (McLean, Heagney & Gardner, 2003 in Howell, 2006) is kernhindernisse wat studente met gestremdhede beleef, maar hindernisse het ook ontstaan as gevolg van die manier waarop leerondersteuningsdienste vir studente met gestremdhede gekonseptualiseer en voorsien is (Howell, 2006).

Alhoewel daar dus in die Grondwet asook in die genoemde beleidsdokumente voorspraak gemaak word vir die regte van gestremde mense, beteken dit nie dat die regte van mense met gestremdhede verseker is nie. Wetgewing alleen kan nie verseker dat menseregte erken word nie; in teendeel, dit voorsien slegs 'n raamwerk

van riglyne vanwaar die proses van verkenning en regstelling kan begin (McClain Nhlapo, Watermeyer & Schneider, 2006).

Die verslag van die NCSNET en NCESS som die situasie met betrekking tot inklusiewe onderwys in die Suid-Afrikaanse hoërondewysopset goed op (DoE, 1997b:108):

The primary challenge to higher education institutions at present is to actively seek to admit learners with disabilities who have historically been marginalized at this level, providing them with opportunities to receive the education and training required to enter a variety of job markets. Alongside this is the challenge to develop the institution's capacity to address diverse needs and address barriers to learning and development. This includes not only learners with disabilities, but all learners. This requires that adequate enabling mechanisms be put in place to ensure that appropriate curriculum and institutional transformation occurs, and that additional support is provided where needed.

Dit is dus elke hoërondewysinstansie in Suid-Afrika se verantwoordelikheid om gelyke toegang en regverdige geleentheid vir sukses vir almal wat hul potensiaal wil bereik deur hoërondewys te bevorder en terselfdertyd alle vorms van onregverdige diskriminasie uit te roei ten einde vorige ongelykhede aan te spreek (DoE, 1997b:14). Dit behels nie net die aanpassing van die fisiese omgewing nie, maar ook van die psigososiale omgewing. Die NCSNET en NCESS stel dit dat daar gefokus moet word op die

psychosocial environment as well as the physical environment. The development of an inclusive environment where mutual respect is fostered should be at the core of such initiative... with the aid of formal and nonformal programmes aimed at providing institutional support and development – to ensure the development of an inclusive and supportive learning environment (DoE, 1997b:108, 111).

Ten einde 'n inklusiewe hoërondewys-samelewing te skep is dit dus die hoërondewysinstansies se morele en opvoedkundige verantwoordelikheid om te verseker dat hulle effektiewe programme daarstel wat aan die onderwys en leerbehoefte van die studente wat hulle toelaat, voldoen (DoE, 2001a:25). Die uiteindelijke doel van die transformasie van hoërondewys is dus:

to build a higher education system that promote[s] equity of access and fair chances of success to all who are seeking to realise their potential

through higher education, while eradicating all forms of unfair discrimination and advancing redress for past inequalities (DoE, 1997a:14).

2.5 ONDERSTEUNINGSDIENSTE VIR STUDENTE MET GESTREMDHEDE EN DIE KAMPUSOMGEWING

Heelwat studies is al gedoen oor die hindernisse wat studente met gestremdhede in hoëronderrig ervaar (Fuller et al., 2004; Holloway, 2001; Howell & Lazarus, 2003; Riddell et al., 2005). 'n Studie is reeds vroeër aan die Universiteit Stellenbosch onderneem oor die hindernisse wat studente met gestremdhede ervaar (Greyling, 2008). Hindernisse in hoëronderrig is dus duidelik in die Suid-Afrikaanse konteks. Gelyke deelname van studente met gestremdhede aan die onderrig- en leerproses en hulle kanse op sukses is steeds beperk (Howell & Lazarus, 2003). Die hindernisse in hoëronderrig is oor die algemeen houdings teenoor gestremdheid en leer, akademiese kurrikulum, fisiese omgewing van instansies, die organisatoriese omgewing, die voorsiening van onderrig- en leerondersteuning en akademiese ontwikkelingsprogramme, die aanduiding en verspreiding van hulpbronne, sowel as die rol wat die hoëronderrig speel binne die samelewing as 'n geheel (Howell & Lazarus, 2003).

Na aanleiding van hierdie lys hindernisse is dit dus noodsaaklik dat ondersteuningsdienste beskikbaar is vir studente met gestremdhede. In 'n poging om leer- en onderrigondersteuning in hoëronderrig te teoretiseer stel Simpson (1996 soos aangehaal in Howell, 2006) dat 'n belangrike onderskeid getref moet word tussen studentedienste (berading, gesondheidsorg, akkommodasie, loopbaan voorligting, ensovoorts) en dié dienste wat georiënteer is tot leerontwikkeling of ondersteuning in toegang tot die kurrikulum (tutorondersteuning, assesseringsondersteuning, of professionele ontwikkeling). Dit is belangrik dat beide hierdie tipes ondersteuning gebied moet word, ten einde effektiewe leer en ontwikkeling te bevorder.

'n Opname deur Howell (2005) oor die ondersteuningsdienste wat Suid-Afrikaanse hoëronderrigsinstitusies bied het aangedui dat uit die 24 instansies wat genader is, 18 leer- en onderrigondersteuning bied vir studente met gestremdhede en vier instansies geen ondersteuning voorsien nie. Twee van die instansies het nie die spesifieke vraag beantwoord nie (Howell, 2005). Alhoewel alle instansies nie al die

voorregte geniet nie, is dit wel gerusstellend om te sien dat so baie instansies tog 'n mate van ondersteuning bied. Tabel 2.1 verskaf 'n opsomming van Howell (2005) se opname van die dienste wat instansies aan studente met gestremdhede bied.

Tabel 2.1: Oorsig van die tipe tegniese en leerdienste wat by Suid-Afrikaanse hoëronderrysinstansies aan gestremde studente gebied word

| Tipe diens | Besonderhede van die spesifieke diens wat gebied word of aktiwiteite wat onderneem word |
|--|--|
| Voorsiening van leermateriale in alternatiewe formaat | Leermateriaal wat deur die studente gebruik word, word deur fasiliteite op kampus of deur die gebruik van eksterne dienste verander na 'n formaat wat anders is as die materiaal wat gewoonlik in die klaskamer gebruik word. Alternatiewe formate wat aangebied word sluit in Braille-materiaal, oudiokassette, gedrukte materiaal in groter skrif, videobeeld, en verskeie ander elektroniese formate. Leermateriaal sluit in programriglyne, lesingnotas, studiegidse, programleesbundels en verskeie vorms van biblioteekmateriale wat student mag nodig hê vir opdragte. |
| Alternatiewe of ondersteunende assesseringsmaatstawwe | Assesseringsmateriaal soos byvoorbeeld eksamenvraestelle word na bogenoemde vorms verander. Die administrasie (organisasie en toesig) van ekstra tyd vir toetse en eksamens Die administrasie (organisasie en toesig) vir alternatiewe lokale vir toetse en eksamens Evaluering, advies, onderhandeling en opvolg in verband met alternatiewe assesseringmetodes waar nodig, soos byvoorbeeld mondelinge eksamen. Aangestelde personeel soos byvoorbeeld skrywers/skribas of ekstra toesighouers om studente tydens eksamens te help |
| Persoonlike ondersteuning | Verskeie mentorprogramme (oriëntering en voortdurende ondersteuning) Notanemer/skriba/amanuensis en ander voorsieners van persoonlike ondersteuning in die klaskamersituasie (bv. ondersteuning met laboratoriumwerk, en vir eksamendoeleindes) Addisionele studieleiding wat nodig is in spesifieke vakke en hulp met algemene akademiese vaardighede soos studiemetodes, skryf van opstelle ens. Adviesforums en verskeie beradings- en ondersteuningsdienste Inligtingmateriaal (bv. inligtingpamflette oor beskikbare bronne) en toepaslike tekens op kampus |
| Inligting kommunikasie Tegnologie (IKT) | Aanpasbare IKT fasiliteite (harde- en sagteware) wat toegang tot inligting (bv. internettoegang, Braille-omskakeling en drukwerk), elektroniese kommunikasie (bv. e-pos en inligting wat gedeel word deur die kampusnetwerk) en die voltooiing van assesseringstake (bv. opstelvoorbereiding) vir studente moontlik maak Opleiding in rekenaargeletterdheid Aanpasbare IKT-fasiliteite op kampus en in koshuise |
| Voorsiening vir gebaretaal | Gebaretaal-interpreteerders vir die klaskamersituasie en ook waar nodig gedurende eksamens Opleiding van personeel in Suid-Afrikaanse Gebaretaal om studente te help waar nodig |
| Ander | Uitgebreide kurrikulumopsies Advies en onderhandeling met studente en akademiese personeel oor die aanpassings van die struktuur van die akademiese program waar nodig |

| Tipe diens | Besonderhede van die spesifieke diens wat gebied word of aktiwiteite wat onderneem word |
|------------|---|
| | Ondersteuning met beurse Ondersteuning van studente met die reël van koshuisverblyf Ondersteuning in sportaktiwiteite Hulp met vaardighede vir onafhanklike leefstyl, bv. mobiliteitopleiding en oriëntasie Hulpbronsentrum |

Akademie se toewyding is belangrik vir sukses in hoërsonderwys, maar psigososiale welsyn is net so belangrik. Tabel 2.1 som die akademiese ondersteuningsdienste op. Simpson (1996 in Howell, 2006) het egter beklemtoon dat leerder-ondersteuning net so belangrik is as leerontwikkeling en daarom is navorsing in terme van ondersteuning en sosiale aanpassing net so belangrik.

Aangesien die Universiteit Stellenbosch die konteks is van hierdie studie is dit belangrik om ook te kyk na die ondersteuningsdienste wat hier beskikbaar is. Die Universiteit Stellenbosch se *Beleid oor studente met spesiale leerbehoefte/gestremdhede* (US, 1997) identifiseer die volgende ondersteuningsdienste wat beskikbaar is:

- Die Afdeling Akademiese Steun, en meer spesifiek die Kantoor vir Studente met Spesiale Leerbehoefte (Gestremdhede), koördineer alle aktiwiteite. Die kantoor skakel ook nou met die verskillende Fakulteite ten einde aan studente se behoeftes te voorsien.
- Die Sentrum vir Studentevoorrigting en -ontwikkeling fasiliteer onder meer persoonlike terapie en ontwikkeling, verlengde eksamentyd en loopbaanontwikkeling.
- Humarga voorsien verskeie sagtewarepakkette, brailering en ander gespesialiseerde hulpmiddels.
- Die Departement Sportwetenskap/Sportburo maak voorsiening vir sportdeelname waar moontlik.
- Akademiese ontwikkelingsprogramme word, in oorleg met die fakulteite, deur die Sentrum vir Onderrig en Leer ondersteun.
- Die studentekomitee Dis-Maties is verantwoordelik vir die bewusmaking, ondersteuning en bevordering van die omvattende institusionele klimaat.

- Studentesake koördineer die vereniging (Dis-Maties), algemene inskakeling en huisvestingreëlings.

Hierdie beleid stipuleer ook dat wanneer aansoek om lidmaatskap van Universiteitsverenigings en/of -klubs gedoen word, 'n persoon nie bloot op grond van sy/haar gestremdheid afgekeur sal word nie, maar dat praktiese oorwegings en haalbaarheid van belang is (US, 1997). Daar is verskeie sosiale verenigings waarby studente met gestremdhede kan inskakel en verskeie ondersteuningsdienste is ook beskikbaar.

Tinklin en Hall (1999) het in hul studie gevind dat wanneer fasiliteite vir studente met gestremdhede relatief goed is, die groep studente met gestremdhede van 'n drukgroep en ondersteuningsgroep na 'n meer sosiale groep kan verander, wat graag studente sonder gestremdhede sal wil aanmoedig om deel te wees van hul groep. Die woorde van een van die studente wat deelgeneem het aan hierdie studie (soos aangehaal in Tinklin & Hall, 1999) beskryf hierdie opset goed:

At least for the moment we have a lot of good facilities and we don't need to be constantly raising awareness ... we want to be more social and make people realise that disabled people can enjoy themselves as much as anybody else ... Other people have questions that they can ask myself and other friends who are disabled. They may just not ask, because they may have certain misconceptions that you can ... help to hopefully dispel.

Alhoewel ondersteuningsdienste by hoërondewysinstansies dus daarop fokus om te sorg dat die fasiliteite en ondersteuning van so aard sal wees dat studente met gestremdhede met gemak aan die instansie kan studeer, is daar egter nog die kwessies van kampusklimaat wat volledige inklusie en aanvaarding kan belemmer. Misverstande kan studente sonder gestremdhede verhoed om vriendskappe met studente met gestremdhede te sluit.

In die literatuur is kampusklimaat 'n baie breë en vae konsep wat slegs met sekere dele van 'n kampusgemeenskap geassosieer word, byvoorbeeld studente of fakulteite (Hart & Fellabaum, 2008). 'n Voorbeeld hiervan is te vinde in Woodard en Sims (2000 soos aangehaal in Hart & Fellabaum, 2008) se omskrywing van kampusklimaat as studente se persepsies van hul ervarings in en buite die klaskamer. Hier word die fokus slegs op die studente geplaas en die term *ervarings* word nie breedvoerig omskryf nie.

'n Studie deur Denis en Pieterse (2006) oor kampusklimaat en gestremdheid het kampusklimaat soos volg in hul verslag beskryf: dit behels die houdings, gebruike, beleide, tradisies, waardes en gedrag van 'n kampus soos voorgestel deur die studente, fakulteite, administrasie en personeel (Green, 1989 in Denis & Pieterse, 2006). Hulle het verder ook gevind dat kampusklimaat sentraal staan tot die akademiese sukses en persoonlike geluk van minderheidsgroepe op 'n universiteitskampus – in dié geval studente met gestremdhede. 'n Positiewe en aanvaardende/insluitende kampusklimaat is dus baie belangrik vir die sukses en behoud van studente met gestremdhede.

Ten einde 'n positiewe kampusklimaat te identifiseer is dit ook nodig om te kyk na hoe 'n negatiewe kampusklimaat lyk. 'n Studie deur die Universiteit van Kalifornië by Irvine (UKI) het die volgende vier tekens van ongasvrye kampusklimaat geïdentifiseer:

- Verbale en fisiese konflik gemotiveer deur verskille kom voor.
- 'n Minderheid studente voel hulle word afgesonder, is opvallend en geïsoleerd van die hoofstroom van die instansie.
- Meerderheidstudente is nie bewus van die ervarings van minderheidsgroepe op kampus nie.
- Meerderheidstudente reageer ongunstig teenoor minderheidsgroepe se gedrag.

Sodanige negatiewe kampusklimaat veroorsaak ook dat studente met gestremdhede gewoonlik hul eie groep vorm, wat moontlik die afstand tussen verskillende groepe op kampus net nog verder kan vergroot (Green, 1989).

Denis en Pieterse (2006) wys daarop dat, in teenstelling met 'n negatiewe kampusklimaat, daar ook 'n positiewe kampusklimaat kan bestaan waar alle studente en fakulteite saamwerk en interaksie gemaklik en effektief plaasvind. Dit is verder ook elkeen in die gemeenskap se verantwoordelikheid om saam te werk om 'n positiewe kampusklimaat te skep aangesien geen kampus bevooroordeel of ongasvrye gedrag of houdings kan vryspring nie. Deur 'n positiewe kampusklimaat te vestig kan daar verseker word dat studente met gestremdhede dieselfde hoëronderwyservarings as alle ander studente op kampus ervaar.

Ondersteuningsdienste moet gevolglik nie net op die aanspreek van akademiese hindernisse vir studente met gestremdhede fokus nie, hulle maar moet ook 'n bydrae lewer tot die skep van 'n positiewe kampusklimaat. Die voorsiening van onderrig en opleiding is belangrik vir 'n harmoniese kampusklimaat. Dit sluit nie net opleiding van dosente oor hoe om studente se behoeftes aan te spreek in nie, maar ook die onderrig van studente met gestremdhede oor hul regte. Denis en Pieterse (2006) is van mening dat die studenteraad ook 'n belangrike rol speel in die skep van 'n positiewe kampusklimaat deur beide studente met en sonder gestremdhede by aktiwiteite te betrek en sodoende begrip tussen die twee groepe bevorder. Al die relevante rolspelers is dus betrokke by die skep van 'n positiewe kampusklimaat (Green, 1989).

2.6 PERSOONS- EN OMGEWINGSFAKTORE IN SOSIALE AANPASSING

Hindernisse asook kampusklimaat kan 'n diepgaande en aanhoudende effek op die psigososiale welstand en funksionering van die student hê. Volgens Howell en Lazarus (2003) meen mense met gestremdhede wat by hoërondewysinstansies studeer dat die energie, emosionele hulpbronne en vlak van stres wat hulle nodig het om die oorweldigende reeks hindernisse waarmee hulle gekonfronteer word te hanteer, uiters ondermynend is en dat dit veroorsaak dat hulle voortdurend 'n agterstand het vergeleke met ander studente (Howell & Lazarus, 2003). Studente word dus so genoop om op 'n vlak te presteer wat nie van ander studente verwag word nie. Wanneer hulle dit nie kan volhou nie, word die heersende houdings en vooroordele teenoor hulle vermoëns versterk (Howell & Lazarus, 2003).

Na aanleiding van bogenoemde paragraaf is dit dus belangrik om die faktore te ondersoek wat studente met gestremdhede se psigososiale welstand beïnvloed, omdat daar sulke hoë eise aan hulle gestel word. Schneider (2006) voer aan dat persoons- en omgewingsfaktore die konteks skep waarin mense lewe. Daar sal dus gekyk word na wat sosiale aanpassing en sosiale welstand is, en watter persoons- en omgewingsfaktore 'n invloed hierop het.

Sosiale aanpassing behels die aanpassing van die individu by omstandighede in sy/haar sosiale omgewing vir die bevrediging van sy/haar behoeftes of motiewe (Social Adjustment, n.d.). Weer eens is persoons- en omgewingsfaktore betrokke by

die aanpassingsproses. Daar kan egter onderskeid getref word tussen sosiale aanpassings en sosiale welstand. Volgens Keys (1998 in Snyder & Lopez, 2007) kan sosiale welstand in vyf dimensies verdeel word, naamlik aanvaarding, verwesenliking, bydrae, samehang en integrasie. Hierdie dimensies word in tabel 2.2 beskryf.

Tabel 2.2: Vyf dimensies van sosiale welstand

| Sosiale aanvaarding | Sosiale verwesenliking | Sosiale bydrae | Sosiale samehang | Sosiale integrasie |
|---|---|--|---|--|
| Het 'n positiewe houding teenoor mense; erken andere en aanvaar mense oor die algemeen ten spyte van andere se somtyds komplekse en verbouereerde gedrag. | Gee om vir en glo dat die samelewing besig is om positief te ontwikkel; dink die samelewing het die potensiaal om te groei; dink self/samelewing is besig om potensiaal te verwesenlik. | Voel hulle het iets waardevols om te gee vir die hede en die samelewing; dink hul gemeenskap waardeer hul daaglikse aktiwiteite. | Sien 'n sosiale wêreld wat verstaanbaar, logies en voorspelbaar is; gee om vir en stel belang in die samelewing en konteks. | Voel deel van 'n gemeenskap; voel dat hulle tuishoort in die gemeenskap; voel hulle word ondersteun en deel algemeenheid met die gemeenskap. |

Ten einde die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede te bestudeer, is dit dus belangrik om hierdie dimensies van sosiale welstand ook in gedagte te hou en om te besef dat gestremdheid 'n ervaring is wat ontstaan uit die interaksie tussen 'n persoon met 'n gezondheidstoestand en die konteks waarin hy/sy lewe (Schneider, 2006). Gestremdheid sluit dus beide eksterne omgewingsfaktore en interne persoonlike faktore in. 'n Mens moet na beide die individuele en die omgewingsfaktore kyk wanneer 'n mens die persoon met 'n gestremdheid se ervaring wil beskryf (Schneider, 2006).

Wanneer daar na die persoonlike faktore gekyk word, word die persoon as geheel aangespreek – 'n mens wat komplekse aktiwiteite en verpligtings van die daaglikse lewe uitvoer (Schneider, 2006). Hierdie aktiwiteite sluit onder meer leer, hantering van stres, besluitneming, kommunikasie, mobiliteit, persoonlike interaksies, persoonlike sorg, huiswerk, werk, bywoning van skool en deelname in ontspanningsaktiwiteite in. Deel van persoonlike faktore is ook om te kyk na die persoon se spesifieke of individuele behoeftes.

Erikson identifiseer verskillende ontwikkelingsfases wat 'n aanduiding gee van mense se behoeftes en ontwikkelingstake in elke fase. Studente met gestremdhede, spesifiek diegene wat direk ná graad 12 die universiteit betree, val in die jong-volwassene-stadium of soos Erikson dit noem, die intimiteit-teenoor-isolasiestadium. Louw, Van Ede en Louw (2001:56) beskryf hierdie stadium soos volg:

Gedurende die vroeë volwassenheid is die ontwikkelingstaak om 'n gevoel van intimiteit te verwerf en om terselfdertyd 'n gevoel van isolasie te bekamp. Intimiteit impliseer 'n noue verhouding met ander mense. Die negatiewe pool van hierdie stadium is isolasie, dit wil sê 'n neiging by die persoon om hom van intieme kontak af te sluit en om met homself behep te wees.

Dit is dus vir enige jong volwassene, nie net studente met gestremdhede nie, baie belangrik om in hierdie fase vriendskappe en verhoudings te bou en om te voel dat hulle 'behoort'. Dit is egter die werklikheid dat sommige studente as gevolg van stigma en isolasie nie hierdie geleentheid kry om vriendskappe te bou nie. Shakespeare (2006) noem dat stigma kan veroorsaak dat mense se individualiteit – nie net hul persoonlikheid nie, maar ook ander aspekte van identiteit soos geslag, seksualiteit en etnisiteit – geïgnoreer word, omdat hierdie inperkingstempel die mees prominente en relevante kenmerk van hul lewens word en interaksies domineer (Shakespeare, 2006).

Alhoewel mense met gestremdhede dus 'n groter behoefte aan vriende het, is hulle geneig om minder geïntegreer te word in netwerke en vriendskappe (Shakespeare, 2006). Dit kan deur verskeie persoonlike faktore veroorsaak word, soos byvoorbeeld 'n gebrek aan energie, vaardighede of hulpbronne om te sosialiseer. Daar is egter bewyse, deur sosiale navorsing met kinders met gestremdhede, dat isolasie van hul groep 'n ernstige kwessie vir baie jong mense met gestremdhede is (Priestley et al., 1999; Skär, 2003 in Shakespeare, 2006). As mens na Erikson se beskrywing van die student se lewenstadia kyk, kan die afleiding gemaak word dat isolasie van die kampusgroep net so 'n ernstige kwessie vir studente met gestremdhede kan wees.

Die ontwikkeling van vriendskappe hang af van geleenthede om mense te ontmoet en om die vaardighede te ontwikkel om vriendskappe te behou (Shakespeare, 2006). Sosiale identiteit kan egter volgens die sosiale identiteitsteorie in twee komponente verdeel word, naamlik persoonlike identiteit en sosiale identiteit (Grieve, Van Deventer & Mojapelo-Batka, 2006). Dit is dus ook belangrik om nie net na

persoonlike faktore te kyk nie, maar ook na die rol wat sosiale en omgewingsfaktore speel in die sosiale ontwikkeling van studente met gestremdhede.

Die omgewing sluit alle aspekte van 'n persoon se eksterne wêreld in – die fisiese wêreld (ondersteunende tegnologie, toeganklikheid), die wêreld van houdings (hoe mense en die samelewing gestremdheid sien), en die sosiale wêreld en hoe dit georganiseer is (dienste, samelewing norms, beleide, asook sisteme vir die implementering en monitor van beleide) (Schneider, 2006). Omgewingsfaktore kan mense met gestremdhede se interaksie met andere op een van twee maniere affekteer: hulle kan dit óf fasiliteer óf inhibeer. Fasilitering kan plaasvind deur byvoorbeeld die gebruik van 'n wandelstok, die beskikbaarheid van 'n oprybaan, positiewe houdings, inklusiewe beleide en die beskikbaarheid van dienste. Aspekte soos 'n gebrek aan dienste en ondersteunende tegnologie, ontoeganklike geboue, negatiewe houdings en diskriminerende beleide kan mense met gestremdhede weer isoleer en sosiale hindernisse skep (Schneider, 2006).

Dit is dus ook belangrik om omgewingsfaktore in ag te neem wanneer die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede bestudeer word, omdat 'n mens kyk na wat die student kan doen of nie kan doen nie as gevolg van sy/haar omgewing (Schneider, 2006). Daar is verskeie voorbeelde wat die invloed van die sosiale omgewing illustreer. Een so 'n voorbeeld is bv. dié van 'n persoon met 'n psigiatriese siekte soos bipolêre depressie wat kan werk, maar dalk nie mag werk nie omdat daar houdingshindernisse is van werkgewers (Schneider, 2006). Nog 'n voorbeeld is dié van 'n student met 'n gestremdheid wat nie 'n kampusbyeenkoms kan bywoon nie omdat die vergaderplek ontoeganklik is. Dit is dus noodsaaklik om die belangrikheid van omgewingsfaktore te besef wanneer die ervarings van studente met gestremdhede geanaliseer word (Schneider, 2006). Schneider (2006) stel verder voor dat verdere navorsing nodig is om werklik te verstaan watter omgewingsfaktore 'n rol speel in die integrasie van mense met gestremdhede.

Schneider (Schneider et al., 2003 soos aangehaal in Schneider, 2006) beklemtoon dat ten einde die interaksie van die verhoudings tussen al die verskillende elemente wat tot die sosiale ervarings van gestremdheid lei volledig te verstaan, inligting nodig is oor die volgende elemente:

- die persoon en sy/haar persoonlike karaktereienskappe
- die eksterne omgewing beskryf deur beide die persoon met 'n gestremdheid en 'n objektiewe buitestaander

- die proses van interaksie tussen die verskillende elemente (byvoorbeeld omgewingsfaktore as fasiliteerders of hindernisse; hoe omgewingsfaktore met mekaar in interaksie tree)
- die uitkoms van die verhouding – as gestremdheid of funksionering

2.7 OORGANG EN SOSIALE INTEGRASIE

Vir studente verteenwoordig die oorgang na universiteit 'n 'skeiding' van die patrone en norme waaraan hulle voorheen gewoond was, en die aanpassing by nuwe gedragpatrone wat by die universiteitskonteks pas. Ramsay, Jones en Barker (2007) meld dat hierdie periode van oorgang stresvol is vir eerstejaarstudente. Robotham (2008) het in sy navorsing vier algemene stressors wat studente ervaar geïdentifiseer: studies (byvoorbeeld inhandigingsdatums, vrees vir mislukking), eksamens, oorgang na universiteit en finansiële kwessies. Die oorgang na en aanpassing by die universiteitslewe is kompleks en bestaan uit veelvuldige fasette. Dit is 'n dinamiese proses wat tot 'n wedersydse aanpassing tussen die persoon en die omgewing kan lei (Ramsay et al., 2007).

Soos reeds genoem kan die oorgang na universiteit dus vir alle studente 'n uitdaging wees en by tye ook baie stresvol. Saam met die akademiese aanpassing is dit vir jong studente ook belangrik om sosiale verhoudings te vorm. Sosiale integrasie is dus belangrik vir hierdie ouderdomsgroep. Koster, Nakken, Jan Pijl en Van Houton (2009) identifiseer die volgende aspekte wat belangrik is vir sosiale integrasie: interaksie, aanvaarding deur die portuurgroep, vriendskap, verhoudings, sosiale gedrag/vaardighede, portuurgroep-netwerke, selfpersepsie van sosiale aanvaarding, en sosiale kontak. Koster et al. (2009:129) beskryf verder die sosiale integrasie van leerders met spesiale behoeftes in hoofstroom onderrig soos volg:

Social participation of pupils with special needs in regular education is the presence of positive social contact/interaction between these children and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates and the pupils' perception they are accepted by their classmates.

Alhoewel hierdie beskrywing binne die skoolkonteks gesetel is, kan daar waarskynlik aanvaar word dat dit grootliks ooreenkom met die universiteitskonteks. Alle studente ervaar spanning met die oorgang na universiteit; vir sommige is dit egter 'n groter

uitdaging as andere. Daarmee saam kan sosiale integrasie ook 'n groter uitdaging vir sommige studente wees as vir andere.

Oliver en Sapey (2006) noem dat baie jong gestremde mense dit moeilik vind om sosiale verhoudings te vestig. Daar is verskeie redes hiervoor, soos 'n gebrek aan geleenthede, oorbeskerming tydens kinderjare, bywoning van spesiale onderwys en die reaksies van mense sonder gestremdhede. Oliver en Sapey (2006:102) som dit soos volg op:

[I]t is the experience of special schools and overprotection during childhood that fails to equip people with the ability to develop relationships alongside their peers rather than the presence of impairment. Furthermore, the reactions of non-disabled people, who have themselves had an education away from disabled children, are unlikely to ease the process.

Studente met gestremdhede het dus nie dieselfde geleenthede as andere om mense te ontmoet nie. Klubs en dansplekke kan fisies ontoeganklik wees (Oliver & Sapey, 2006). Spesiale skole word somtyds ook gekritiseer omdat hulle die gestremde leerders uit hul omgewing haal en wanneer hulle weer terugkeer na hul tuisdorpe is hulle vervreem van die omgewing se leerders (Oliver & Sapey, 2006). Mense se onsekerheid oor hoe om teenoor 'n persoon met 'n gestremdheid te reageer kan ook veroorsaak dat interaksie moeiliker plaasvind. Daarmee saam kan mense met gestremdhede self ook 'n gebrek aan sosiale vaardighede hê om mense te nader (Oliver & Sapey, 2006). Dit kan ook gebeur dat wanneer daar wel vriendskappe gevorm word, hierdie vriendskappe mettertyd verlore kan gaan. 'n Moontlike rede hiervoor is dat daar later spanning ontwikkel omdat die ander persoon in die vriendskap moeilik onderskeid tref of hulle slegs 'n 'helper' of 'n vriend is (Vash & Crewe, 2004).

Vriendskappe en ontspanning is nodig vir die emosionele welstand van alle mense. Volgens Nesbitt (1979 soos aangehaal in Vash & Crewe, 2004:129) is ontspanning en vriendskappe belangrik om die volgende redes: "recovery from the rigors of working and learning; relaxation; reward for work (school) performance; and renewal for returning to such responsibilities".

Vir studente met gestremdhede wat soveel ander hindernisse moet oorbrug is dit dus belangrik dat hulle ook aan ontspanningsaktiwiteite deelneem en vriendskappe

handhaaf ten einde te ontspan en moet te kry vir die volgende dag se uitdagings. Bogenoemde paragraaf is egter 'n aanduiding dat dit vir studente met gestremdhede 'n groot uitdaging kan wees om aan hierdie aktiwiteite deel te neem.

2.8 TEN SLOTTE

Alhoewel meer navorsing gedoen word oor studente met gestremdhede in hoëronderrys, is daar nog baie om te leer van dié studente se ervarings. Studies fokus meestal op die omskrywing en identifisering van wie die student met gestremdheid is, watter hindernisse hulle ervaar en by watter ondersteuningsdienste hulle baat vind. Verskeie beleide oor hoëronderrys, inklusiewe onderrys en gestremdheidstrategieë is beskikbaar en bied riglyne om die kampus so aan te pas sodat studente met gestremdhede geakkommodeer kan word. Hier word aandag nie net gefokus op aanpassings wat mobiliteit en akademiese vordering aanhelp nie, maar ook om 'n kampusklimaat wat aanvaarding en integrasie aanmoedig, te skep. Die daargestelling van beleide en wetgewing verseker egter nie dat inklusie in hoëronderrys plaasvind nie. Om inklusie ten volle te bereik is dit belangrik dat almal by die instansies – dosente, administrasiepersoneel, studente, en ander betrokkenes – hul rol speel om die integrasie van studente, beide met en sonder gestremdhede, te laat plaasvind. Sosiale isolasie kan egter voorkom wanneer persoon- of omgewingsfaktore studente met gestremdhede verhoed om sosiaal aan te pas by die hoëronderrysinstansie. Daar is egter nog min kennis oor presies watter omgewingsfaktore 'n rol speel by die integrasie van studente met gestremdhede. Die oorgang van skool na universiteit lewer ook vir studente en veral studente met gestremdhede 'n verskeidenheid van uitdagings. Die navorsingsontwerp en -metodologie word dus in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 is die doel van hierdie studie beskryf as die analise en beskrywing van studente met gestremdhede se ervarings van hul sosiale aanpassing op die kampus van die Universiteit Stellenbosch. Hierdie hoofstuk beskryf hoe navorsing ontwerp en uitgevoer is om dié doel te bereik. Die vier komponente van die ontwerp, naamlik die navorsingsparadigma, doel, konteks en metodologie word verduidelik. Die navorsingsmetodologie vir die studie, insluitend die seleksie van deelnemers en die metodes wat gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord, word bespreek. Die dataverwerking- en dataverifiëringprosesse word ook aangespreek. Laastens word die relevante etiese oorwegings van die studie bespreek.

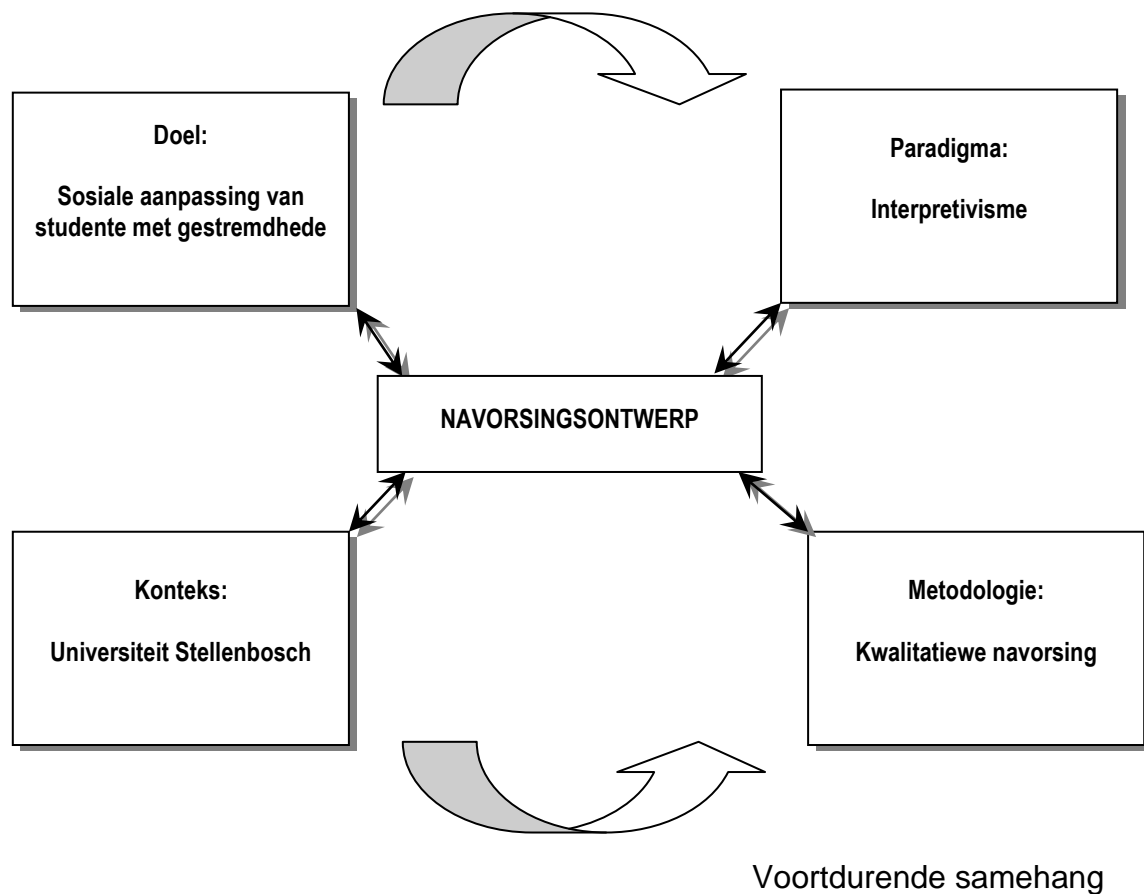
3.2 NAVORSINGSONTWERP

Ten einde die navorsingsprobleem te kan oplos, is dit nodig om die gepaste navorsingsontwerp te kies wat 'n raamwerk bied om die navorsingsvraag te beantwoord. Die navorsingsontwerp is dus eenvoudig gestel die plan vir die navorsing (Thomas, 2009). Soos bouplanne, verseker die navorsingsontwerp dus dat 1) die studie die spesifieke doel vervul en 2) die navorsing met die beskikbare hulpbronne voltooi kan word (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Boeije (2010) meld egter dat alhoewel die navorsingsontwerp sekerheid bied, dit belangrik is dat ander opsies ook oorweeg word. Die navorser moet dus die ontwerp noukeurig deurdink en volg, maar ook buigsaam en oop wees vir ander opsies of veranderinge.

Om die navorsingsontwerp te kan ontwikkel, moet die navorser die volgende vier dimensies identifiseer: 1) die doel van die studie, 2) die teoretiese paradigma wat die navorsing begrond, 3) die konteks of situasie waar die navorsing uitgevoer gaan word en 4) die navorsingstegnieke wat gebruik gaan word om data te genereer en te verwerk (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Die doel van hierdie studie was om

vanuit 'n interpretivistiese paradigma die sosiale aanpassingservarings van studente met gestremdhede te analiseer en beskryf. Die konteks waarbinne hierdie navorsing gedoen is, is die kampus van die Universiteit Stellenbosch, en kwalitatiewe navorsingsmetodologie is gebruik om data te genereer en te verwerk, waar onderhoudvoering byvoorbeeld gebruik is.

Dit is belangrik dat bogenoemde vier dimensies met mekaar verband hou ten einde 'n samehangende navorsingsontwerp te verseker, wat dus die geldigheid van die bevindinge verseker. Figuur 3.1, soos aangepas uit Terre Blanche en Durrheim (1999:33), illustreer die samehang tussen die vier dimensies wat vir hierdie studie geïdentifiseer is.



Figuur 3.1: Navorsingsontwerp

Bron: Aangepas uit Terre Blanche en Durrheim (1999:33)

Ten einde te kan bepaal watter bewyse nodig is om die navorsingsprobleem aan te spreek, is dit nodig om na die volgende vier klassifikasies te kyk wat tipiese vrae in navorsing beantwoord. Babbie en Mouton (2001) identifiseer hierdie vier klassifikasies soos volg:

- Empiriese of nie-empiriese studies. Hierdie studie is empiries, aangesien dit die bestudering van mense se funksionering in die werklikheid behels.
- Primêre en sekondêre data. 'n Primêre-databenadering is toegepas, aangesien die navorser self die data genereer.
- Onderskeid word ook getref tussen tipes data of databronne, naamlik numeriese data en tekstuele data. Tekstuele data is in hierdie studie gegenereer deur onder meer die transkripsies van die onderhoude.
- Gestruktureerde en nie-gestruktureerde ontwerp. 'n Minder gestruktureerde ontwerp is gevolg met die klem op vertroue, deelname en verstandhouding. Dit het my die geleentheid gebied om aanpassings te maak deur byvoorbeeld in te vra oor aspekte waarop 'n deelnemer gefokus het maar wat nie in die onderhoudskedule was nie.

Die navorsingsontwerp van hierdie studie kan dus opgesom word as 'n empiriese studie wat primêre data-insamelingsmetodes gebruik het om tekstuele data te genereer, binne 'n minder gestruktureerde ontwerp.

3.2.1 Navorsingsparadigma

Paradigmas voorsien 'n rasionaal vir navorsing en verbind ook dan die navorser tot spesifieke metodes van datagenerering, waarneming en interpretasie (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Die navorsingsparadigma is egter meer as 'n verbintenis tot sekere metodes; dit behels hoe 'n mens oor die sosiale wêreld dink (Thomas, 2009). Dit staan dus sentraal tot die navorsingsontwerp, aangesien dit 'n uitwerking het op beide die aard van die navorsingsvraag, met ander woorde wat bestudeer word, en hoe dit bestudeer word (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Paradigmas reflekteer kwessies wat verband hou met die aard van die sosiale werklikheid (ontologie) en ook die aard van kennis (epistemologie) (Boeije, 2010).

Daar kan onderskei word tussen verskillende paradigmas, byvoorbeeld die positivisme, interpretivisme en kritiese paradigma. Hierdie studie volg 'n

interpretivistiese benadering. Teen die middel van die 20^{ste} eeu was daar 'n beweging weg van positivistiese studies na studies wat gepoog het om die lewens van deelnemers te verstaan en betekenis te interpreteer (Henning, Van Rensburg & Smit, 2005). Die interpretivistiese paradigma soek dus nie na wette en reëls wat breedvoerig toegepas kan word nie, maar eerder na beskrywende analises wat die dieper interpretatiewe begrip van sosiale verskynsels voorsien (Henning et al., 2005).

Interpretivistiese navorsing maak die aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat daar dus nie net een waarneembare objektiewe werklikheid is nie, maar 'n verskeidenheid van werklikhede (Merriam, 2009). In hierdie navorsing 'vind' ek dus nie kennis nie en gaan 'samel ek nie data in' nie, maar konstrueer dit (Merriam, 2009). Konstruktivisme word dus baie saam met interpretivisme gebruik, omdat dit ook die basiese uitgangspunt het dat kennis sosiaal gekonstrueer word. Creswell (2007:20-21 in Merriam, 2009) verduidelik dit soos volg:

In this worldview, individuals seek understanding of the world in which they live and work. They develop subjective meanings of their experiences ... These meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views ... Often these subjective meanings are negotiated socially and historically. In other words, they are not simply imprinted on individuals but are formed through interaction with others (hence social constructivism) and through historical and cultural norms that operate in individuals' lives.

Elkeen van ons konstrueer dus die wêreld op verskillende maniere (Thomas, 2009). Dit is ook belangrik om te kyk na die drie dimensies, ontologie, epistemologie en metodologie, wat die interpretivistiese paradigma verder beskryf.

Ontologie verwys na die vraag: Wat is die aard van sosiale werklikheid? met ander woorde, Wat bestaan in die sosiale wêreld? (Thomas, 2009). Daar word gepoog om die vraag te beantwoord, of die sosiale wêreld iets is wat ekstern is van die sosiale deelnemers, en of is dit iets wat mense besig is om te vorm (Morgan, 2007 in Boeije, 2010). Die uitgangspunt van die interpretivistiese paradigma is dat kennis sosiaal gekonstrueer word en dat mense aktiewe deelnemers is in die konstruering van hul werklikheid. Die ontologiese standpunt hier is dus dat sosiale entiteite nie 'n gegewe is nie, maar dat mense betekenis heg aan hul sosiale werklikhede – dus moet mense se handeling as betekenisvol beskou word (Boeije, 2010). Hierdie studie het

die subjektiewe ervarings van studente met gestremdhede aan die Universiteit Stellenbosch ondersoek. Die doel was dus om die ryke verskeidenheid betekenis wat die deelnemers aan hul werklikhede heg vanuit hul unieke kontekste, agtergrond en gestremdhede te verken. My doel as navorser was om hierdie sosiale betekenisstruktuurs en kennis te verstaan (Mertens, 2005).

Epistemologie verwys na die verhouding tussen die navorser en dit wat geken kan word (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Epistemologie is dus die studie van ons kennis van die wêreld (Thomas, 2009). Epistemoloë vra vrae soos: Wat is kennis en hoe weet ons dinge? Is daar verskillende tipes kennis? Is daar goeie prosedures vir die ontdekking ("discovery") van kennis? (Thomas, 2009). Epistemologie, of dan die beskouing van die aard van kennis, behels dus of daar 'n enkele roete is om by die waarheid uit te kom en of daar 'n verskeidenheid van metodes nodig is om die betekenis van sosiale ervarings te verstaan (Boeije, 2010). Ek het gefokus op die verskillende maniere waarop studente met gestremdhede subjektief hul sosiale ervarings gekonstrueer en vertel het. As navorser was ek dus betrokke by die interaktiewe betekenismaakingsproses van die studente met gestremdhede.

Metodologie spesifiseer watter praktiese metodes die navorsers gaan toepas om te bestudeer wat hul glo geken kan word (Terre Blanche & Durrheim, 1999). Die navorser wat vanuit die interpretivistiese paradigma werk, verkies dan om meer persoonlike en interaktiewe metodes van datagenerering te gebruik (Mertens, 2005). Kwalitatiewe metodes soos individuele onderhoude en fokusgroepe is gebruik om die unieke betekenis van studente met gestremdhede te identifiseer.

Interpretivisme kan kortliks opgesom word in die volgende vier punte: 1) kennis is oral en is sosiaal gekonstrueer, 2) alle tipes inligting is geldig en die naam 'kennis' waardig, 3) spesifieke verklarings vorm die grondslag vir mekaar en 4) die proses om te probeer weet moet op so 'n manier uitgevoer word dat die waarde van die kenner se posisie ook in ag geneem word in die proses (Thomas, 2009). Die belangrikste aspek van interpretivisme is egter dat dit in mense belangstel en die manier waarop hulle onderling verband hou – wat hulle dink, hoe hulle idees vorm oor die wêreld en hoe hulle wêreld dus gekonstrueer word.

Ek het in my studie gevolglik 'n interpretivistiese benadering as basis aanvaar, omdat ek aanneem dat die werklikhede wat bestudeer is uit die subjektiewe ervarings van

studente met gestremdhede ten opsigte van sosiale aanpassing, bestaan het.

3.2.2 Doel van die studie

Met hierdie navorsing het ek daarna gestrewe om studente met gestremdhede se ervarings van hul sosiale aanpassing op Stellenbosch Universiteit te analiseer en te beskryf. 'n Verdere doel met hierdie studie was om 'n bydrae te lewer tot die veld van studente met gestremdhede in hoërondewys in Suid-Afrika, deur lesers se kennis van hierdie onderwerp uit te brei, of te bevestig. Deur kennis uit te brei kan dienste en ondersteuning vir studente met gestremdhede so aangepas of verander word dat dit sosiale deelname bevorder. Daar is met hierdie studie ook gepoog om die stemme van die studente met gestremdhede te laat hoor.

Ten spyte van die groeiende aantal studente met gestremdhede in hoërondewys word die stemme van studente met gestremdhede in Suid-Afrika nouliks gehoor. Die studies wat wel gedoen is, het op die uitdagings gefokus vir instansies om die formele regte van studente met gestremdhede te verwerk, wat die aard van ondersteuning by instansies is en hoe dit vergelyk met internasionale kontekste en ook die historiese, kulturele en organisatoriese uitdagings waarmee die hoërondewysinstansies te kampe het (Howell in Watermeyer et al. 2006; Howell & Lazarus, 2003; Matshedisho 2007a; Matshedisho, 2007b). Een van die bevindinge van 'n studie wat aan die Universiteit Stellenbosch gedoen is, was dat studente met gestremdhede sosiale vervreemding en verwerping ervaar as gevolg van 'n gebrek aan bewustheid en die houdings van medestudente sonder gestremdhede (Greyling, 2008). Die gebrek aan navorsing wat spesifiek toegespits is op studente met gestremdhede se sosiale aanpassing dien dus as rasionaal vir hierdie kwalitatiewe navorsing. Die studie strewe daarna om die ervarings van studente met gestremdhede met betrekking tot hul sosiale aanpassing as studente aan die Universiteit Stellenbosch te dokumenteer.

Navorsingsvrae baken die doel van die studie af deur spesifieke vrae te formuleer wat die navorser wil beantwoord (Creswell, 2005). Marshall en Rossman (2006) stel egter dat die navorsingsvraag algemeen genoeg moet wees om verkenning toe te laat, maar ook gefokus genoeg om die studie af te baken. Die sentrale navorsingsvraag wat hierdie studie rig is dus:

Hoe pas studente met gestremdhede sosiaal aan op die kampus van die Universiteit Stellenbosch?

Om die studie te verfyn, is die volgende subvrae gevra:

1. Wat is inklusiewe onderwys in 'n hoëronderwysomgewing?
2. Wat is gestremdheid?
3. Wat is die aard van die interaksie tussen omgewingsfaktore en persoonsfaktore in sosiale aanpassing?
4. Wat is die implikasies vir die skep van 'n inklusiewe kampusomgewing?

3.2.3 Konteks

Studente met gestremdhede studeer al vir baie jare aan hoëronderwysinstansies. Sedert die erkenning van mense met gestremdhede se regte word hoëronderwysinstansies egter aangemoedig om beter toegang vir en deelname van voorheen benadeelde groepe te bevorder. Na aanleiding hiervan is verskeie beleidsdokumente, soos in hoofstuk 2 genoem, wat riglyne bied aan die Suid-Afrikaanse instansies om toegang tot hoëronderwys te verbeter, opgestel. Opsommend stel hierdie dokumente dat hoëronderwysinstansies aan die behoeftes van studente met leerhindernisse en ook dan gestremdhede moet voldoen ten einde gelyke deelname en sukses te bevorder.

Na aanleiding van hierdie veranderinge in die hoëronderwyskonteks het die Universiteit Stellenbosch 'n strategiese raamwerk saamgestel met die doel om dié instansie "se posisionering en ontwikkeling te rig ooreenkomstig strategiese oorwegings, en om dit te doen met besondere aandag aan die eerste dekade van die nuwe millennium" (SU, 2000:4). In hierdie dokument erken die Universiteit dat toegang en toeganklikheid nog nie na wense is nie, maar verbind hom daartoe om dit te verbeter. Daar word ook spesifiek genoem dat voortgesette aandag geskenk sal word aan die toeganklikheid vir persone met gestremdhede (SU, 2000:20). Die Universiteit erken verder ook die rol wat institusionele kultuur speel met betrekking tot toeganklikheid en "verbind hom dus tot deurlopende en kritiese evaluering van sy institusionele kultuur en van die implikasies van dié kultuur vir toeganklikheid" (SU, 2000:20).

Visie 2012 van die Universiteit beskryf ook kampuskultuur as iets wat uiteenlopende mense en idees verwelkom (SU, 2000). Die Universiteit verbind hom dus tot die bevordering van gelyke geleenthede vir almal en daarom is die Kantoor vir Studente met Spesiale Leerbehoefte (Gestremdhede) gevestig om spesifiek die regte en deelname van studente met spesiale behoeftes, binne haalbaarheidsgrense, te beskerm.

Volgens beskikbare inligting is daar in 2010 omtrent 277 studente wat hulself as gestremd aangemeld het by die Kantoor vir Studente met Spesiale Leerbehoefte (Gestremdhede). Volgens die Universiteit se *Beleid oor Studente met Spesiale Leerbehoefte/Gestremdhede* verwys die term '*n persoon met gestremdheid* na 'n "persoon met 'n bewysbare fisieke, nie-sigbare, en/of sielkundige beperking/s wat die lewensaktiwiteite van die persoon op 'n spesifieke wyse benadeel" (US, 1997:3). Die beleid stel verder ook dat "die implementering van hierdie definisie geskied volgens die sosiale model van gestremdheid, waar die fokus op die omgewing as 'n potensieel beperkende faktor in deelname aan en inskakeling by aktiwiteite val, eerder as op diagnostiese entiteite in terme van gestremdheid as sodanig" (US, 1997:3). In hoofstuk 2 van hierdie tesis is die onderskeie omgewings en afdelings genoem wat daarop fokus om dié beperkende faktore uit te skakel en deelname van studente met gestremdhede te bevorder (sien 2.5).

3.2.4 Navorsingsontwerp en -metodologie

Die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie is twee verskillende aspekte van navorsing. Dit is dus belangrik om 'n onderskeid tussen hierdie aspekte te tref. Navorsingsmetodologie verwys na sistematiese, metodiese en akkurate uitvoering van die navorsingsontwerp (Mouton, 2008). Babbie en Mouton (2001) tref ook 'n onderskeid deur daarop te wys dat die navorsingsmetodologie op die proses en die tipes gereedskap en prosedures wat gebruik gaan word fokus, terwyl die navorsingsontwerp kyk na wat die eindproduk gaan wees. 'n Kwalitatiewe metodologie is in hierdie navorsing toegepas.

Daar is 'n wye verskeidenheid definisies vir kwalitatiewe navorsing. Denzin en Lincoln (2005) definieer kwalitatiewe navorsing as die bestudering van verskynsels in hul natuurlike omgewing, en poog dus om sin te maak van 'n verskynsel (fenomeen) met betrekking tot die betekenis wat mense daaraan heg. Kwalitatiewe navorsers stel

dus belang in die betekenis wat mense gekonstrueer het, met ander woorde, hoe mense sin maak van hul wêreld en die ervarings wat hulle in die wêreld het (Merriam, 2009).

Die doel van navorsing is om antwoorde te kry vir vrae deur die toepassing van sistematiese prosedures (Berg, 2009). Die doel van kwalitatiewe metodologie is dus om antwoorde te soek op vrae deur verskeie sosiale omgewings asook die individue wat in hierdie omgewings woon te bestudeer (Berg, 2009). Boeije (2010:11) stel dit deeglik in die volgende definisie van kwalitatiewe navorsing en die metodologie daarvan:

The purpose of qualitative research is to describe and understand social phenomena in terms of the meaning people bring to them. The research questions are studied through flexible methods enabling contact with the people involved to an extent that is necessary to grasp what is going on in the field. The methods produce rich, descriptive data that need to be interpreted through the identification and coding of themes and categories leading to findings that can contribute to theoretical knowledge and practical use.

Die basiese benadering tot kwalitatiewe navorsing soos gedefinieer deur Merriam (2009) is toegepas, omdat 'n kerneienskap daarvan is dat individue hul eie werklikheid konstrueer deur hul interaksie met hul sosiale wêreld. Hierdie konstruktivistiese uitgangspunt stem dus ooreen met die epistemologie wat vroeër in die hoofstuk beskryf is. Kwalitatiewe navorsing fokus dus op drie aspekte: 1) hoe mense hul ervarings interpreteer, 2) hoe hulle hul wêreld konstrueer en 3) watter betekenis hulle aan hul ervarings heg (Merriam, 2009). Tydens die basiese benadering word data hoofsaaklik gegenereer deur onderhoude, waarneming en dokumentverwerking. Die verwerking van die data behels die identifisering van wederkerige patrone en die bevindinge is dus hierdie wederkerige patrone of temas wat deur die data waaruit dit afgelei is, ondersteun word (Merriam, 2009). Omdat die navorser self die primêre navorsingsinstrument is, sal die interpretasie die navorser se interpretasie wees van die deelnemers se begrip van die verskynsel wat bestudeer word (Merriam, 2009).

Alhoewel daar onderskei kan word tussen verskillende kwalitatiewe navorsingsbenaderings, soos byvoorbeeld basiese kwalitatiewe ontwerp, die

etnografiese benadering en die narratiewe benadering, identifiseer Snape en Spencer (2003) sekere kernelemente van kwalitatiewe navorsing:

- Dit poog om diepgaande en geïnterpreteerde begrip van die sosiale wêreld van navorsingdeelnemers te voorsien deur meer te leer omtrent hul sosiale en materiële omstandighede, hul ervarings, perspektiewe en stories.
- Steekproeftrekkings word klein en doelgerig gekies op grond van ooglopende kriteria.
- Datagenereringmetodes behels gewoonlik noue kontak tussen die navorser en die deelnemers, wat interaktief is en die geleentheid bied om kwessies wat na vore kom te verken.
- Data is ryk aan inligting.
- Die verwerking van data is oop vir opkomende konsepte en idees en lewer omvattende beskrywings en klassifikasies op.
- Bevindinge fokus op die interpretasie van sosiale betekenis van die sosiale wêreld van die deelnemers.

Die doel van kwalitatiewe navorsing is dus om 'n diepgaande en holistiese begrip van 'n spesifieke verskynsel of proses te konstrueer. Kwalitatiewe navorsing behels die generering, analise en interpretasie van omvattende narratiewe en visuele data ten einde insig te kry in 'n spesifieke verskynsel of belangstelling (Gay, Mills & Airasian, 2006).

3.3 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

As die navorsingsvraag en doel geformuleer is, is die volgende stap om die deelnemers van die navorsing te identifiseer (Boeije, 2010). Steekproeftrekking behels die seleksie van deelnemers uit die hele navorsingspopulasie (Terre Blanche et al., 2006). Aangesien kwalitatiewe navorsing op grondige begrip fokus, word daar gewoonlik 'n klein steekproef getrek. Die doel is om te kyk na die 'proses' of 'betekenis' wat individue tot hul sosiale situasie bydra en nie noodwendig om algemene afleidings te maak nie (Hesse-Biber & Leavy, 2006). In kwalitatiewe navorsing word die steekproef dus doelbewus volgens die behoeftes van die studie gekies (Boeije, 2010).

Na aanleiding van die bogenoemde is 'n kombinasie van doelgerigte en gerieflikheidsteekproeftrekking toepaslik vir hierdie studie. By doelgerigte steekproeftrekking kies die navorser opsetlik sekere individue om meer te leer omtrent die verskynsel of dit beter te verstaan (Creswell, 2005). Doelgerigte steekproeftrekking is gebaseer op die aanname dat die navorser wil ontdek, verstaan en insig kry, en daarom moet hy of sy die steekproef kies waaruit die meeste geleer kan word. Deelnemers sal dus gekies word wat bedagsaam, welsprekend, en ervare is in die navorsingsonderwerp en omgewing (Gay et al., 2006). Doelgerigte steekproeftrekking laat ons gevolglik toe om 'n spesifieke geval te kies, omdat dit 'n kenmerk of proses illustreer waarin ons geïnteresseerd is (Silverman, 2010). Dit vereis dus dat daar krities gedink word oor die seleksiekriteria van die populasie wat bestudeer word en dat die steekproef sorgvuldig gekies word (Silverman, 2010).

Die populasie van studente met gestremdhede op die US kampus is egter klein, dus is daar ook gebruik gemaak van gerieflikheidsteekproeftrekking. Hierdie kategorie van steekproeftrekking is afhanklik van die beskikbaarheid van deelnemers (Berg, 2009). Deur egter slegs van hierdie metode gebruik te maak kan dit 'inligting-arm' data genereer (Merriam, 2009). Die navorsing is dus afhanklik van die toeganklikheid van studente met gestremdhede, maar verhoed ook dat arm data versamel word deur spesifieke seleksiekriteria daar te stel.

Die volgende seleksiekriteria is vir die doelbewuste trekking gestipuleer:

- 'n Student wat aan die Universiteit Stellenbosch studeer en 'n gestremdheid verklaar het.
- Die student met 'n gestremdheid moet 'n vrywillige deelnemer wees en bereid wees om persoonlike ervarings en menings oor die onderwerp te deel.
- Daar is geen beperking in terme van jaargroep of kursus nie.
- Aangesien die aantal studente met gestremdhede op die kampus beperk is, is daar geen beperking op die tipe gestremdheid nie.

Soos genoem, het die Universiteit Stellenbosch omtrent 277 studente wat hulle gestremdhede in verskillende kategorieë verklaar het. Studente met gestremdhede is volgens hierdie kriteria gekies om die groter populasie van studente met gestremdhede aan die Universiteit Stellenbosch te verteenwoordig. Die eenheid van

analise soos deur Mertens (2005) beskryf, was hierdie studente met gestremdhede se ervarings van sosiale aanpassing aan die Universiteit Stellenbosch.

Nege individuele onderhoude en twee fokusgroepsessies is op verskillende tye gedoen tydens die navorsingsproses. (Onderhoudvoering word later in die hoofstuk in meer detail bespreek. Sien 3.4.1). Studente met gestremdhede is met die hulp van die Kantoor vir Studente met Spesiale Leerbehoefte (Gestremdhede) geïdentifiseer. Hulle is in kennis gestel van die studie en die doel daarvan (sien Bylae A). Studente is gevra om vrywillig deel te neem aan die studie. Daar is met studente wat ingewillig het, in verbinding getree om afsprake te reël.

Alhoewel 17 deelnemers gekies is uit die populasie van studente met gestremdhede, het slegs 9 studente deelgeneem aan die individuele en fokusgroeponderhoude. Die navorser het staatgemaak op die inwilliging van studente, maar studente met gestremdhede se beskikbaarheid en tydsbeperkinge het hul deelname beïnvloed. Die biografiese inligting van die deelnemers in hierdie studie word in tabel 3.1 uiteengesit.

Tabel 3.1: Biografiese inligting van al die deelnemers

| Deelnemers | Geslag | Ouderdom | Graad / program / fakulteit | 1ste jaar van inskrywing | Gestremdheid | Oorsprong ("onset") | Verblyf | Huistaal | Ras |
|------------|---------|----------|-----------------------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------------|-----------|-----|
| Student 1 | Vroulik | 23 | BA Sportwetenskap | 2009 | Kwadruplegie | 2005 (ongeluk) | Privaat | Afrikaans | Wit |
| Student 2 | Manlik | 20 | BSc Rekenaar- wetenskap | 2009 | Blindheid | Geboorte | Universiteit akkommodasie | Afrikaans | Wit |
| Student 3 | Vroulik | 24 | BEd | 2007 | Serebrale verlamming | Geboorte | Universiteit akkommodasie | Duits | Wit |
| Student 4 | Manlik | 28 | BMus | 2001 | Blindheid | Geboorte | Universiteit akkommodasie | Afrikaans | Wit |
| Student 5 | Manlik | 20 | BA Geesteswetenskap | 2009 | Paraplegie | 2008 (ongeluk) | Universiteit akkommodasie | Afrikaans | Wit |
| Student 6 | Vroulik | 24 | Hons Geesteswetenskap | 2006 | Blindheid | 10 jaar | Universiteits- akkommodasie | Afrikaans | Wit |
| Student 7 | Manlik | 20 | BSc Rekenaar- wetenskap | 2009 | Blindheid | Geboorte | Universiteits- akkommodasie | Afrikaans | Wit |
| Student 8 | Manlik | 20 | BA Sportwetenskap | 2009 | Swaksiendheid | Geboorte | Universiteits- akkommodasie | Afrikaans | Wit |
| Student 9 | Vroulik | 26 | BA Geesteswetenskap | 2010 | Blindheid | Geboorte | Universiteits- akkommodasie | Afrikaans | Wit |

3.4 METODEDES VAN DATAGENERING

Data is die basiese materiaal waarmee die navorser werk. Dit kan die vorm van getalle (kwantitatiewe data) of taal (kwalitatiewe data) aanneem (Terre Blanche et al., 2006). Kwalitatiewe navorsers is egter van mening dat kwalitatiewe data 'n 'dieper' begrip van sosiale verskynsels voorsien as kwantitatiewe data (Silverman, 2000). Kwalitatiewe data bestaan uit direkte aanhalings van mense oor hul ervarings, opinies, gevoelens en kennis wat deur onderhoude verkry word; gedetailleerde beskrywings van mense se aktiwiteite, gedrag en handeling wat deur waarneming vasgelê word; en uittreksels of aanhalings uit 'n verskeidenheid dokumente (Patton, 2002). Navorsers wat dus vanuit die interpretivistiese perspektief werk, verkies kwalitatiewe metodes omdat dit ryk is en detail-waarnemings toelaat (Terre Blanche et al., 2006). Die volgende metodes is gebruik om ryk data te genereer, wat sal help om die navorsingsvraag te beantwoord. Dit is moontlik danksy die semi-gestruktureerde individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en dokumentanalise wat gebruik word. Hierdie metodes word vervolgens beskryf.

3.4.1 Onderhoudvoering

I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them (Spradley, 1979 in Kvale 1996:34).

Na aanleiding van hierdie omskrywing van onderhoudvoering kan daar afgelei word dat die hoofdoel van onderhoudvoering is om die navorser se aandag te vestig op wat individue dink, voel en doen en wat hulle daaromtrent te sê het (Henning et al., 2005). Onderhoudvoering word dus nie net gebruik om antwoorde op vrae te kry of om hipoteses te toets nie, maar om die beleefde ("lived") ervarings van ander mense en die betekenis wat hulle aan hierdie ervarings heg, te verstaan (Seidman, 2006). Die kwalitatiewe navorsingsonderhoud poog dus om die wêreld vanuit die deelnemer se oogpunt te verstaan, om die betekenis van mense se ervarings te ontplooi en hul wêreld voor wetenskaplike verduidelikings te verken (Kvale, 1996).

Onderhoude gee dus vir navorsers die geleentheid om meer te leer omtrent die sosiale lewe deur die perspektiewe, ervarings en taal van dié wat dit leef (Boeije, 2010). Deelnemers word die geleentheid gegun om hul stories te vertel, hul kennis

oor te dra en hul eie perspektiewe te deel oor 'n verskeidenheid onderwerpe (Hesse-Biber & Leavy, 2006). Verskillende tipes kwalitatiewe onderhoude word geïdentifiseer. Hierdie studie het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude om meer te wete te kom oor die studente met gestremdhede se sosiale ervarings op die kampus.

3.4.1.1 *Semi-gestruktureerde individuele onderhoude*

Semi-gestruktureerde onderhoude is buigsaam wat betref die bewoording van vrae en ook die volgorde van vrae, maar daar is tog 'n mate van struktuur deurdat sekere onderwerpe wat ondersoek moet word, gelys word. Alhoewel daar nie 'n vooraf bepaalde woordorde is nie, word daar egter spesifieke data van al die deelnemers verlang (Merriam, 2009). Kwalitatiewe navorsers verkies semi-gestruktureerde of ongestruktureerde onderhoudvoering omdat dit 'n gemakliker gesprek is, en dit die navorsers die geleentheid gee om meer uit te vra oor iets wat tydens die onderhoud voorgekom het en nie deel was van die onderhoudsgids nie (Gayian et al., 2006). Dit is dus meer buigsaam om sekere geleenthede grondig te verken.

Die deelnemers word gevolglik uitgenooi om hul idees en opinies te deel en hulle mag dit op hul eie voorwaardes doen (Boeije, 2010). Die rol van die onderhoudvoerder is slegs om hierdie proses te fasiliteer en te alle tye respek te toon vir wat die deelnemer sê. As wedersydse respek tydens die onderhoud ervaar word, word omvattende en ryk inligting gewoonlik gegenereer, wat die onderhoud genotvol maak vir albei persone (Boeije, 2010).

Die onderhoudsgids het as 'n raamwerk gedien om die relevante onderwerpe te dek (sien onderhoudsgids in Bylae B). Die onderwerpe was voorbereiding tot toelating tot die Universiteit, ondervinding as student met gestremdheid, sosiale aanpassing (wat studente onder dié term verstaan, asook ondersteuning en uitdagings wat hulle ervaar) en moontlike voorstelle en oplossings vir kwessies rondom sosiale aanpassing van studente met gestremdhede. Vir 'n suksesvolle onderhoud is dit belangrik dat die vrae deel uitmaak van die deelnemer se verwysingsraamwerk (Boeije, 2010).

Daar is vooraf bepaal watter spesifieke onderwerpe in die onderhoud gedek gaan word, maar die bewoording en volgorde van die vrae is tydens die verloop van die onderhoud bepaal. Volgens Patton (2002) is die voordeel van 'n onderhoudsgids dat

dit die omvattendheid van die data bevorder en die data sistematies vir elke deelnemer uiteensit (Patton, 2002). Sodoende kan logiese gapings in die data voorkom word. Nadele van die gebruik van 'n onderhoudsgids is egter dat belangrike en opvallende onderwerpe misgekyk kan word en dat die buigsaamheid van die onderhoudvoerder wat elke keer die volgorde van die woorde verander, kan veroorsaak dat die deelnemers verskillende antwoorde gee en dus die vergelykbaarheid van die antwoorde verminder (Patton, 2002).

Die onderhoude is gevoer op plekke op die kampus wat vir die spesifieke student gerieflik is en dit het meestal in die middag ná die studente se klasse plaasgevind. Ek het toestemming beding om die onderhoude digitaal op te neem. Ek het tydens die onderhoude aantekeninge gemaak sodat nuwe opvolgvrae geformuleer kon word. Sodoende kon ek ook na vorige standpunte wat gestel is, verwys. Hierdie onderhoude is woordeliks getranskribeer om die verbale data vas te vang, sodat dit later verwerk kon word.

3.4.1.2 Fokusgroeponderhoude

'n Fokusgroeponderhoud verskil van 'n individuele onderhoud deurdát dit 'n meer dinamiese proses is wat gebaseer is op die interaksie tussen verskeie mense (Hesse-Biber & Leavy, 2006). Die navorser fasiliteer die gesprek tussen die deelnemers eerder as tussen die navorser en die deelnemers (Thomas, 2009). Patton (2002:386) verduidelik die dinamiek van die fokusgroeponderhoud soos volg:

Unlike a series of one-on-one interviews, in a focus group participants get to hear each other's responses and to make additional comments beyond their own original responses as they hear what other people have to say. However, participants need not agree with each other or reach any kind of consensus. Nor is it necessary for people to disagree. The object is to get high-quality data in a social context where people can consider their own views in the context of the views of others.

Groepe word verkieslik homogeen saamgestel (Boeije, 2010). Fokusgroepe voorsien 'n verskeidenheid van perspektiewe en bevorder selfvertroue in die patrone wat voorkom (Patton, 2002). Sodoende kan patrone en temas in vorige individuele onderhoude verifieer word.

Om egter die kwaliteit van data wat gegenereer word te verseker, is dit ook belangrik om die sterk- en swakpunte van fokusgroepe in ag te neem. 'n Sterkpunt van

fokusgroepe is dat dit ryk inligting kan genereer en as dit versigtig bestuur word kan deelnemers goed voel oor die ervarings wat hulle deel en die proses geniet (Boeije, 2010). Dit is egter belangrik dat die teenoorgestelde nie gebeur nie, want dit kan veroorsaak dat hulle ongelukkig voel en kwaad raak (Boeije, 2010). 'n Swakpunt is dus dat sommige deelnemers die gesprek kan domineer en andere van die geleentheid ontnem om hul opinies te deel.

Die data wat gevolglik deur fokusgroeponderhoude gegenereer word is beskrywend en prosesgeoriënteerd, wat vir die navorser diepte en omvang van die onderwerp bied (Hesse-Biber & Leavy, 2006). Dieselfde prosedures is gevolg as by die individuele onderhoude. 'n Fokusgroeponderhoud is met vyf studente met gestremdhede gehou. Die fokusgroeponderhoud het gebruik gemaak van 'n onderhoudsgids (sien Bylae C) om relevante onderwerpe te dek en struktuur te bied aan die onderhoud.

Fokusgroeponderhoude kan dus gebruik word om 'n gedeelde ("shared") begrip van 'n groep individue te kry, maar ook om die opinies van spesifieke mense te kry (Creswell, 2005). Dit komplementeer ander metodes van datagenerering en voorsien in 'n betreklik kort tyd diepgaande inligting (Johnsen & Christense, 2008). Fokusgroepe kan dus as 'n waardevolle hulpmiddel gebruik word om toegang te kry tot die ervarings en houdings van voorheen benadeelde, gemarginaliseerde groepe (Hesse-Biber & Leavy, 2006).

3.4.1.3 Veldnotas

Veldnotas bevat die beskrywing van wat waargeneem is (Patton, 2002). Die notas bevat nie net wat die deelnemers gesê het nie, maar ook my eie gevoelens, reaksies tot die ervaring en refleksies oor die persoonlike betekenis en beduidenis van wat waargeneem is (Patton, 2002). Veldnotas is dus gemaak, omdat dit dien as 'n hulpmiddel om die konteks, omgewing en wat tydens die onderhoude gebeur het te verstaan.

Tydens die onderhoude het ek notas gemaak, veral in verband met moontlike opvolg vrae. Ná die onderhoude het ek 'n refleksie geskryf oor my ervarings en gevoelens tydens die onderhoude. Die neerskryf van my interpretasies en insigte het gehelp om solank 'n werkende hipotese te vorm van my navorsing (Patton, 2002).

3.4.2 Dokumentanalise

Dokumente is geskrewe of visuele databronne wat 'n bydrae lewer tot ons begrip van wat in 'n spesifieke omgewing gebeur (Gay et al., 2006). Dit kan enige vorm aanneem, van kunswerke en gedigte, tot foto's. Merriam (2009) gebruik die term *dokument* as 'n oorkoepelende term wat verwys na 'n wye reeks van geskrewe, visuele, digitale en fisiese materiaal wat relevant is tot die studie (Merriam, 2009). Sy onderskei verder tussen verskillende tipes dokumente, naamlik openbare rekords, persoonlike dokumente, gewilde kulturele dokumente, visuele dokumente en fisiese materiale of artefakte (Merriam, 2009).

Tydens hierdie studie is persoonlike en visuele dokumente ingesamel (sien ook Etiese Oorwegings: 3.7). Persoonlike dokumente sluit in dagboeke, briewe, foto-albums en outobiografieë. Hierdie tipes dokumente vertel vir die navorser meer oor die innerlike betekenis van alledaagse gebeurtenisse (Merriam, 2009). Dit is ook 'n betroubare bron van data in verband met die persoon se houdings, oortuigings en opinies omtrent die wêreld (Merriam, 2009). Hierdie dokumente weerspieël dus die subjektiewe perspektiewe van die deelnemer. Sommige van die deelnemers aan hierdie studie is blind, dus kon hulle nie foto's neem vir die generering van visuele data nie. Ten einde hiervoor te kompenseer het hulle persoonlike dokumente verskaf wat hul sosiale ervarings uitbeeld. Een studente het van haar gedigte vir my aangestuur.

Visuele dokumente sluit films, video-opnames en foto's in (Merriam, 2009). Aldridge (2007) voer aan dat daar 'n groeiende belangstelling is in die gebruik van foto's in kwalitatiewe navorsing, om ons begrip van beleefde ervarings uit te brei (Aldridge, 2007). Hierdie soort datagenerering lê aktiwiteite en gebeurtenisse vas soos hulle gebeur, insluitend nie-verbale gedrag en kommunikasies soos byvoorbeeld gesigsuitdrukkinge, gebare en emosies (Marshall & Rossman, 2006:121). Visuele dokumente lewer ryk inligting en kan ook goed gebruik word wanneer dit gekombineer word met ander metodes van datagenerering (Boeije, 2010).

Foto's vertel die storie van wat die fotograaf as belangrik geag het om vas te lê (Merriam, 2009). 'n Manier om gebruik te maak van visuele dokumente is om deelnemers te vra om hul eie foto's te neem. Boeije (2010) sê dat wanneer deelnemers self die foto's neem, bemagtig dit hulle om kwessies te lug wat hulle

andersins nie sou aangespreek het nie. Sodoende word die betekenis wat hulle aan hul sosiale wêreld heg ontdek wat andersins nie sou uitgekom het nie (Boeije, 2010).

'n Oop uitnodiging is aan die studente met gestremdhede gerig om persoonlike foto's wat hul sosiale ervarings uitbeeld aan die navorser te stuur. Daar word egter van die navorser vereis om eties te reflekteer oor die inhoud van die foto's (Reavey & Johnson, 2008). Die volgende algemene riglyne is dus aan studente gegee:

- Dit kan foto's wees wat aspekte van hul sosiale ervarings uitbeeld.
- Foto's kan sosiale aktiwiteite wat hulle geniet of waarvan hulle hou uitbeeld.
- Foto's kan ook sosiale aktiwiteite uitbeeld wat hulle vanweë hindernisse of ander redes nie kon bywoon nie.
- Foto's moet van so 'n aard wees dat geen identifiserende inligting op die foto is nie. Indien dit nie vermy kan word nie, sal hierdie inligting op die foto's verdof word.

Sodoende is visuele data gegenereer wat op 'n unieke manier studente met gestremdhede se perspektiewe en ervarings uitbeeld. Tesame hiermee het studente ook ander persoonlike dokumente ingesamel, soos byvoorbeeld gedigte en uitnodigings wat as persoonlike dokumentdata gebruik is.

Ek as navorser moes verder 'n besluit neem in terme van die implikasies en risiko's betrokke indien enige van die foto's geneem deur die studente as bylae ingesluit word. Ten einde in die beste belang van die deelnemers op te tree is die foto's nie ingesluit nie (Sien ook 3.5). Daar is net 'n klein getal studente met gestremdhede op die kampus wat maklik identifiseerbaar is.

3.5 DATAVERWERKING

Kwalitatiewe dataverwerking is die proses waar roudata in dele opgebreek word en dan later weer bymekaar gesit word met die doel om die roudata te verminder tot patrone (Boeije, 2010). Kwalitatiewe dataverwerking is dus 1) induktief omdat dit van die detail-data gaan na meer algemene kodes en temas en 2) dit die gelyktydige proses van verwerking van data behels terwyl nuwe data gegenereer word (Creswell, 2005). Dit is egter belangrik om te noem dat die rou data nie beskou word as

bevindinge nie. Data moet eers verwerk word, waarna interpretasies gemaak kan word.

Dataverwerking is dus 'n poging deur die navorser om die gegenereerde data op 'n betroubare en akkurate wyse op te som (Gay et al., 2006). Dit is 'n reflektiewe proses wat geduld verg en waardeur daar gepoog word om sin te maak van verskeie databronne, wat veldnotas, onderhoude, foto's, prente en transkripsies kan insluit (Gay et al., 2006). Daar word dus in kwalitatiewe dataverwerking nie gefokus op hoe gereeld of hoeveel keer iets in die data voorkom nie, maar eerder om op 'n sistematiese, omvattende en deeglike wyse sin te maak van die data (Henning et al., 2005).

Alhoewel daar tussen verskillende tipes kwalitatiewe dataverwerking onderskei kan word, identifiseer Tesh (1990 in Henning et al., 2005) sewe basiese beginsels van alle kwalitatiewe dataverwerkingsmetodes:

- Kwalitatiewe analise vind voortdurend plaas tydens datagenerering. Die navorser reflekteer dus deurentyd oor konneksies, verhoudings en indrukke terwyl data gegenereer word. Die soeke na ooreenkomste, verskille, kategorieë, temas, konsepte en idees is daarom 'n deurlopende proses.
- Verwerking begin deur al die data te lees en dit dan in kleiner betekenisvolle dele op te breek.
- Hierdie datadele of eenhede word dan in 'n sisteem georganiseer, wat dus aandui dat dit 'n induktiewe proses is.
- Die navorser gebruik vergelyking om kategorieë te bou en te verfyn, om ooreenkomste te definieer en patrone te ontdek.
- Kategorieë is buigsaam en kan tydens verwerking aangepas of verander word.
- Dit is belangrik dat die verwerking die deelnemers se persepsies reflekteer.
- Die resultate van dataverwerking kom vorendag as 'n beskrywende prent, patrone, temas of teorie.

Vir die verwerking van my data het ek hierdie basiese beginsels saam met die konstante vergelykende verwerkingsmetode gevolg. Volgens Thomas (2009) behels die proses dat die navorser weer en weer deur die data moet gaan en elke element –

frase, sin of paragraaf – met al die ander elemente moet vergelyk. Die navorser is dus deurlopend besig om kodes met kodes, kategorieë met kategorieë en temas met temas te vergelyk. Dit skakel oortolligheid uit en ontwikkel bewyse vir kategorieë (Creswell, 2005). Deur hierdie metode toe te pas ontwikkel die navorser temas wat die inhoud van die data goed opsom. Die doel van hierdie metode is om sin te maak van die data. Deur van hierdie metode gebruik te maak poog die navorser om antwoorde te vind vir die navorsingsvraag (Merriam, 2009). Die antwoorde wat dus tydens verwerking gekry word, word as bevindinge beskou.

Tydens konstante vergelykende dataverwerking maak die navorser gebruik van kodering om die data te organiseer. Charmaz (2006:34) definieer kodering soos volg:

Coding means categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data. Your codes show how you select, separate, and sort data to begin an analytic accounting of them. Coding is the first step in moving beyond concrete statements in the data to making analytic interpretations. We aim to make an interpretative rendering that begins with coding and illuminates studies' life.

Terwyl die stappe wat gevolg is verduidelik word, word daar ook tussen oop kodering en aksiale kodering onderskei. Tydens die verwerking van my data het ek dus die volgende stappe soos beskryf deur Merriam (2009) en Gay et al. (2006) gevolg:

- Ek het die proses begin deur die eerste onderhoud se transkripsie te lees. Transkripsies is die resultate van die proses waar die digitale opnames of veldnotas omgeskakel word na tekstuele data (Thomas, 2009). Terwyl dit gelees word, word notas en opmerkings rakende interessante dele in die kantlyn geskryf (Merriam, 2009). Dit is belangrik om hierdie notas in die kantlyn te skryf of dele te onderstreep, sodat mens 'n rekord het van jou eerste gedagtes en sin vir die data (Gay et al., 2006). Hierdie proses word oop kodering genoem, soos gedefinieer deur Neuman (2006).
- Nadat ek deur die hele transkripsie gewerk en notas gemaak het, het ek teruggegaan na die notas en kommentaar in die kantlyn en hulle probeer groepeer (Merriam, 2009). Hierdie proses staan bekend as aksiale kodering. Charmaz (2006:60) definieer aksiale kodering soos volg:

[A]xial coding relates categories to subcategories, specifies the properties and dimensions of a category, and reassembles the data you have fractured during initial coding to give coherence to the emerging analysis.

- Deur die proses van kodering na spesifieke groepe, kategorieë en temas is die data dus nou in kleiner dele opgebreek. Sonder hierdie proses kan 'n navorser nie die data op 'n sinvolle manier interpreteer nie. Die kategorieë voorsien dus die basis vir die strukturering van die verwerking en interpretasie (Gay et al., 2006).
- Hierna het ek dieselfde prosedure met die oorblywende stelle data gevolg. Dit was dus deurlopend belangrik om die kategorieë en temas van die eerste stel data te onthou, sodat ek kon uitkyk vir soortgelyke data wat ook onder hierdie groepe ingedeel kon word (Merriam, 2009).
- Al hierdie patrone en gereeldhede ("regularities") is toe saam gegroepeer om kategorieë of temas te vorm.

Merriam (2009) identifiseer 'n paar riglyne om kategorieë te benoem. Hierdie riglyne het ek tydens dataverwerking deurentyd in gedagte gehou:

- Die kategorieë moet antwoord gee op die doel van die navorsing. Merriam (2009:185) stel dit so: "In effect, categories are the answers to your research question."
- Kategorieë moet volledig wees. Alles wat belangrik of relevant is moet dus binne 'n kategorie val.
- Kategorieë moet eksklusief wees, met ander woorde 'n spesifieke eenheid data moet net by een kategorie ingedeel kan word.
- Kategorieë moet sensitief wees. Die naam wat dus vir die kategorie gekies word moet sensitief wees vir die data wat daarin voorkom.
- Kategorieë moet ooreenstemmend wees in begrip. Alle kategorieë moet dus op dieselfde vlak van abstrahering wees.

Sien Bylae E, 'n transkripsie van 'n fokusgroeponderhoud, wat as voorbeeld dien vir bogenoemde proses van dataverwerking, asook tabelle 3.2 en 3.3 wat as opsomming dien van die kategorieë en temas wat geïdentifiseer is tydens die dataverwerking van studente met gestremdhede se sosiale ervarings. Data versamel van veldnota's en dokument-versameling het as sekondêre data gedien. Ek het

hierdie data gekonsulteer om patrone te bevestig of verder te verduidelik, aangesien dit nie vir alle studente moontlik was om foto's te neem nie en ek nie 'n groot verskeidenheid foto's gehad het om in die studie te gebruik nie.

Tabel 3.2: Kategorie tipes

| Kategorie tipe | Kategorie tipe |
|---|--|
| Intern | Ekstern |
| Die interne faktore en prosesse word gedefinieer as die komponente en alle faktore binne die persoon en word verdeel in die volgende subkategorieë: emosioneel, persoonlikheid, gedrag, oortuigings en kognitief. | Die eksterne faktore en prosesse word gedefinieer as die komponente en alle faktore buite die persoon en word verdeel in die volgende subkategorieë: ondersteuningsnetwerk, fakulteite en departemente, universiteit en die breër sosiale sisteem. |

Tabel 3.3: Temas

| Tema | Houdings en bewustheid | Voorspraak | Kommunikasie | Inklusie |
|-------------------|--|---|---|---|
| Beskrywing | Kennis en persepsies van studente met gestremdhede se sosiale aanpassing | Voorspraak maak vir hul behoeftes om deel te neem aan sosiale geleenthede op kampus | Die deel van inligting rakende hul gestremdheid aan medestudente, dosente en organisasies om deelname aan kampusaktiwiteite te bevorder | 'n Filosofie wat erkenning aan gestremdhede en ook menseregte en ontwikkeling aanspreek Dit sluit beginsels in soos respek, gelykheid, nie-diskriminasie, toegang en deelname. |

3.6 GELDIGHED EN BETROUBAARHEID VAN DATA

Alle navorsing poog om geldige en betroubare kennis op 'n etiese manier te produseer (Merriam, 2009). Kwalitatiewe navorsing moet dus die volgende vrae, soos deur Marshall en Rossman (2006:201) geartikuleer, beantwoord:

First, how credible are the particular findings of the study? By what criteria can we judge them? Second, how transferable and applicable are these findings to another setting or group of people? Third, how can we be reasonably sure that the findings would be replicated if the study were conducted with the same participants in the same context? And fourth, how can we be sure that the findings reflect the participants and the

inquiry itself rather than a fabrication from the researcher's biases or prejudices?

Geldigheid beteken dus dat die navorser bepaal hoe akkuraat of geloofwaardig die bevindinge is deur van sekere strategieë, soos byvoorbeeld triangulering, gebruik te maak (Creswell, 2005). Die geldigheid van kwalitatiewe navorsing word somtyds bevraagteken omdat die navorser subjektief betrokke is by die datagenerering en -verwerking. As navorser kan ek dus maklik my eie afleidings maak, wat nie noodwendig die werklike opinies van die deelnemers reflekteer nie. Firestone (1987 in Merriam, 2009:210) onderskei soos volg tussen geldigheid in kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing:

The quantitative study must convince the reader that procedures have been followed faithfully because very little concrete description of what anyone does is provided. The qualitative study provides the reader with a depiction in enough detail to show that the author's conclusion 'makes sense'. The quantitative study (also) portrays a world of variables and static states. By contrast the qualitative study describes people acting in events.

Dit is gevolglik belangrik om na die geldigheid ("credibility"), betroubaarheid ("consistency") en oordraagbaarheid ("transferability") van die data te kyk, ten einde geldige data te verseker.

3.6.1 Geldigheid

In kwalitatiewe navorsing behels geldigheid of daar 'n ooreenkoms is tussen die manier waarop deelnemers sosiale konstrakte sien en die manier waarop die navorser hul standpunte beskryf (Mertens, 2005). Geldigheid het dus te doen met of die navorsing se bevindinge ooreenstem met die werklikheid (Merriam, 2009). Interne geldigheid word spesifiek vir kwalitatiewe navorsing as baie belangrik beskou. Interne geldigheid het te make met die mate van kongruensie tussen die navorsingsvrae en die werklikheid (Merriam, 2009). Een van die aannames in kwalitatiewe navorsing is dat die werklikheid holisties, multidimensioneel en veranderend en dus nie 'n objektiewe verskynsel is nie. Interne geldigheid is 'n sterk punt van kwalitatiewe navorsing aangesien die navorser as primêre instrument nader aan die deelnemers en die data is mits die navorser die deelnemers se perspektiewe verstaan en die vermoë het om die kompleksiteite van die deelnemers se gedrag in

'n holistiese konsptuele raamwerk weer te gee. Charmaz (2006) identifiseer die volgende vrae wat die navorser help om te bepaal of sy of haar studie geldig is:

- Is jou navorsing bekend met die omgewing of onderwerp?
- Is die data volledig genoeg om jou aannames te staaf?
- Het jy sistematiese ooreenkomste gemaak tussen jou waarnemings en kategorieë?
- Dek die kategorieë 'n wye reeks van empiriese waarnemings?
- Is daar sterk logiese skakels tussen die gegenereerde data en jou argument?
- Het die navorsing genoeg bewyse, sodat jou stellings deur 'n onafhanklike leser as waar beskou kan word?

Daar is verskeie strategieë wat gebruik kan word om interne geldigheid te verseker. Een van die gewildste metodes is triangulering (Merriam, 2009). Triangulering is die proses waar bewyse gestaaf word deur van verskillende tipes databronne, meerdere navorsers, meerdere teorieë om bevindinge te verklaar of meerdere metodes van datagenerering gebruik te maak (Creswell, 2005). Dit behels dus die kontrolering van inligting wat van verskillende bronne ingesamel is en metodes vir konsekwentheid van bewyse (Mertens, 2005). Konsekwentheid in die patrone en temas van die data van verskillende bronne lewer dus 'n kenmerkende bydrae tot die geldigheid van die data wanneer verslag gelewer word oor die bevindinge (Patton, 1987). Deur vanuit verskillende oogpunte na die data te kyk en verskeie betekenisse te ontdek het ek ryk beskrywings gelewer wat die geloofwaardigheid van die studie bevorder.

Strategieë wat ek aangewend het om tot die interne geldigheid van my studie by te dra was om meervoudige bronne en genereringstegnieke te gebruik en my bevindinge met 'n onafhanklike navorser en die deelnemers ('member checking' of 'respondent validation') aan die studie te kontroleer. Die rol van die onafhanklike navorser was om die bevindinge, gevolgtrekkings, verwerking en hipotese van die studie met my te bespreek. Die doel hiervan was dat die onafhanklike navorser my oor my eie waardes kon konfronteer (Mertens, 2005) en kon naspeur hoe dit die geldigheid van die studie kon beïnvloed het. Tydens die fokusgroeponderhoud is die temas wat uit die individuele onderhoude gekom het ook met die deelnemers bespreek om te bepaal of dit die korrekte interpretasie van hul ervarings is. Aan die

einde van elke individuele onderhoud het ek die gesprek en notas ook opgesom, om seker te maak by die deelnemer dat dit akkuraat is (Mertens, 2005). Gereelde gesprekke met my studieleier het ook tot die interne geldigheid van die bevindinge bygedra

3.6.2 Betroubaarheid

Betroubaarheid behels hoe konstant die navorsingmetodes dieselfde uitkoms bereik (Boeije, 2010), met ander woorde tot watter mate die navorsingsbevindinge gerepliseer kan word (Merriam, 2009). In kwalitatiewe navorsing kan dit egter 'n probleem wees aangesien mense se gedrag nie staties is nie (Merriam, 2009) en kontekste verskil. Dit veroorsaak egter nie dat die resultate van 'n kwalitatiewe studie minderwaardig is nie. Volgens Merriam (2009) is die belangrikste vraag wat gevra moet word om te bepaal of die studie betroubaar is, of die resultate ooreenstem met die data wat gegenereer is. Guba en Lincoln (1985 in Merriam, 2009) was die eerstes wat betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing gekonseptualiseer het. Merriam (2009:221) stel hul argument soos volg:

[R]ather than demanding that outsiders get the same results, a researcher wishes outsiders to concur that, given the data collected, the results make sense – they are consistent and dependable. The question then is not whether findings will be found again but whether the results are consistent with the data collected.

Mertens (2005) noem dat die betroubaarheid van 'n kwalitatiewe studie bevorder word deur duidelike riglyne van datagenerering en -verwerking te volg. Mertens (2005:256) stel verder voor dat die navorser bewyse (die sg. "trail of evidence") laat sodat enigiemand na die datagenerering en -verwerking kan kyk en dit evalueer. In my studie is datagenerering en -verwerking beskryf om te bewys dat data-omskakeling deeglik plaasgevind het (sien afdelings 3.4 en 3.5). Al die data is ook behou, ten einde beskikbaar te wees vir evaluering. Betroubaarheid is verder verseker deur in gesprek te tree met 'n onafhanklike navorser en my studieleier waar my persepsies en verwerking van die data bespreek is (Mertens, 1998). (Sien ook afdeling 3.6.1.)

3.6.3 Eksterne geldigheid of oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid verwys na die mate waartoe die bevinding van 'n studie toegepas kan word in ander situasies (Merriam, 2009). Anders as in kwantitatiewe navorsing waar oordraagbaarheid deur statistieke bewys kan word, is kwalitatiewe navorsing afhanklik van deeglike beskrywings om die studie oordraagbaar te maak. Mertens (2005:256) verduidelik die verantwoordelikheid van die navorser soos volg: "The researcher's responsibility is to provide sufficient detail to enable the reader to make such a judgement. Extensive and careful description of the time, place, context, and culture is known as 'thick description'."

Dit is dus die navorser se verantwoordelikheid om genoegsame detail te voorsien wat dit vir die leser moontlik maak om ooreenkomste te kan sien tussen die studie-omgewing en die werklike konteks (Mertens, 1998). Die seleksie van die deelnemers is in afdeling 3.3 bespreek. Tabel 3.1 toon ook die diversiteit van deelnemers aan hierdie studie. Die konteks, ontwerp en besluite oor die studie is deeglik aan die leser verduidelik. 'n Ryk, digte beskrywing van die data en bevinding is ook in die studie voorsien. Die leser kan dus 'n ingeligte besluit neem oor die oordraagbaarheid van hierdie studie in sy of haar eie konteks.

3.7 ETIESE OORWEGINGS

Kwalitatiewe navorsing dek 'n wye reeks strategieë van datagenerering, maar sentraal tot hierdie proses is die werklikheid dat die navorser nou betrokke raak by die deelnemers (Welland & Pugsley, 2002). Etiese kwessies is dus altyd betrokke by kwalitatiewe navorsing (Brinkmann & Kvale, 2008). Ten einde etiese navorsing te doen, het ek etiese klaring gekry by die Etiese Komitee vir Sosiale Wetenskappe van die Universiteit Stellenbosch (sien Bylae E en F). Toestemming is ook verleen deur professor Jan Botha, Senior Direkteur van Institusionele Navorsing en Beplanning, om die universiteit se studente te mag nader.

Die etiese beginsels ingeligte toestemming, vrywillige deelname, anonimiteit en vertroulikheid en beskerming van deelnemers teen skade moes in ag geneem word en die Professionele Etiese Kode (PBP, 2006) het as 'n riglyn gedien om etiese navorsing uit te voer. Die etiese riglyne soos uitgewys deur Brinkmann en Kvale (2008), Lewis (2003) en die Etiese Kode van die Beroepsraad vir Sielkunde (PBP, 2006) word vervolgens bespreek.

- **Ingeligte toestemming**

Ingeligte toestemming behels drie elemente: 1) die verantwoordelikheid van die navorser om te verseker dat die deelnemers verstaan wat deelname en die navorsing behels, 2) vrywillige deelname en 3) deelnemers se vryheid om te enige tyd hul besluit te heroorweeg en hulle in enige stadium sonder benadeling aan die navorsing te onttrek (Robson & Robson, 2002). Ingeligte toestemming behels dus dat die deelnemers ingelig word oor die algemene doel van die ondersoek, die belangrike kenmerke van die ontwerp en die moontlike risiko's en voordele vir deelname in hierdie projek (Brinkmann & Kvale, 2006). Dit is egter baie belangrik dat alle inligting so aan die deelnemers verduidelik word dat hulle dit maklik sal verstaan (PBP, 2006).

Hierdie etiese oorwegings is dus aangespreek deur vorms vir inwilliging om deel te neem aan elke deelnemer te gee. Hierdie vorms het die deelnemers om toestemming gevra om vrywillig deel te neem aan die studie. Dit het hulle ook ingelig oor die prosedures wat gevolg gaan word (Bylae A). Studente met gestremdhede word as 'n risikogroep beskou en juis daarom was dit belangrik dat elkeen beginnels gevolg word.

- **Vrywillige deelname**

Hierdie beginsel behels dat deelnemers die vryheid het om self te besluit of hulle wil deelneem aan die studie (PBP, 2006). Deelnemers moet dus 'n ingeligte besluit kan neem, met die wete dat hulle hul te enige tyd aan die studie kan onttrek. Dit is ook belangrik dat die navorser moet sorg dat onttrekking nie nadelige gevolge vir die deelnemer het nie (PBP, 2006).

- **Anonimiteit en vertroulikheid**

Vertroulikheid in navorsing behels dat daar nie verslag gelever sal word van privaat data wat deelnemers kan identifiseer nie (Brinkmann & Kvale, 2006). Die Etiese Kode (PBP, 2006) beklemtoon ook dat daar verseker moet word dat enige inligting oor die deelnemers en dus alle persoonlike data te alle tye anoniem gehou sal word. Anonimiteit behels dat die identiteit van die deelnemers nie bekend gemaak word nie (Lewis, 2003).

Ek het self die transkribering gedoen ten einde die identiteit van die deelnemers te beskerm. Die data is in 'n geslote kabinet in my huis bewaar en op rekenaar verwerk. Toegang tot die dokumente kon slegs met 'n wagwoord wat ek alleen geken het,

verkry word. Weens die klein aantal studente met gestremdhede op die kampus was dit ook moontlik dat hulle in die beskrywings geïdentifiseer kon word, dus is hulle tydens die bedinging van ingeligte toestemming hiervan bewus gemaak. Die rou data en beskrywings is ook met groot omsigtigheid hanteer om dit te verhoed.

Dit was veral in die geval van die foto's 'n uitdaging om inligting vertroulik te hou. Studente is deeglik ingelig ten opsigte van die foto's wat hulle vir my aanstuur, sodat identiteit beskerm kan word. Enige foto's wat identifiserende inligting bevat het is sorgvuldig hanteer, sodat vertroulikheid gehandhaaf kon word. Die kwessie van vertroulikheid is ook in die bogenoemde vorms (Bylae A) aangespreek. Deelnemers se identiteit is dus te alle tye beskerm en is nie onthul tydens besprekings of die aanbieding van die navorsing nie.

- **Beskerming teen skade**

Die nagevolge van 'n kwalitatiewe studie moet aangespreek word, wat betref moontlike skade aan die deelnemers sowel as die moontlike voordele betrokke by die deelname aan die studie (Brinkmann & Kvale, 2006). Die etiese beginsel liefdadigheid beteken dat deelnemers aan so min as moontlik skade blootgestel moet word. Die Etiese Kode beklemtoon dus dat geen navorser 'n deelnemer oor enige aspek van die studie mag mislei nie (PBP, 2006). Dit is dus die navorser se verantwoordelikheid om oor enige moontlike nagevolge te besin, nie net vir die persone wat deelneem nie, maar ook vir die groter groep wat hulle verteenwoordig (Brinkmann & Kvale, 2006). Risiko's vir enige deelnemer is vermy deur slegs relevante data te genereer en ook deur die data veilig te bewaar.

Die navorser is dus die persoon wat verantwoordelik is vir die kwaliteit van die navorsing en vir die deeglikheid van die etiese besluite wat geneem word. Moreel verantwoordelike navorsing is meer as blote abstrakte etiese kennis en kognitiewe keuses, dit behels die morele integriteit van die navorser, en sy of haar sensitiwiteit en verbintenis tot morele kwessies en aksie (Brinkmann & Kvale, 2006). Daar word dus van die navorser verwag om akkurate en verteenwoordigende bevindinge van die veld te publiseer. Bevindinge moet gekontroleerd, geldig en deursigtig wees. Deur 'n konstante sensitiwiteit vir moontlike risiko's vir die deelnemers en goeie metodes te gebruik om te verseker dat data geldig is, het ek gesorg dat ek my rol as navorser so eties moontlik vervul.

Etiese oorwegings was dus 'n integrale deel van die beplanning en implementering van die navorsingsproses en nie 'n nagedagte nie (Mertens, 2005). Die navorser het te alle tye volgens die voorgeskrewe etiese beginsels opgetree en die beste belange van die deelnemers op die hart gedra.

3.8 ROL VAN DIE NAVORSER

Die kwalitatiewe navorser is die primêre instrument vir die generering en verwerking van data (Merriam, 1998). Een van die strategieë wat belangrik is om interne geldigheid van die studie te verseker is om navorser se rol oftewel refleksiwiteit te stel (Merriam, 2009).

Merriam (1998) noem dat die kwalitatiewe navorser moet buigsaam wees en dus kan aanpas by onvoorsiene gebeurtenisse. Die kwalitatiewe navorser moet ook sensitief of intuïtief wees. Dit beteken tydens die onderhoud moet die kwalitatiewe navorser weet wanneer om tyd vir stilte toe te laat, wanneer om meer uit te vra en wanneer om die rigting van die onderhoud te verander (Merriam, 1998). Merriam (1998) stel laastens dat 'n kwalitatiewe navorser goed moet kan kommunikeer. 'n Goeie kommunikeerder kan empatie toon teenoor deelnemers, goeie verhouding stig, goeie vrae vra en met aandag luister.

Ek is opgelei as opvoedkundige sielkundige en beskik dus oor bogenoemde vaardighede. Die vaardigheid om buigsaam tydens onderhoude op te tree, sensitief te wees vir die reaksies van die deelnemers en goeie verhouding te stig is almal vaardighede waarvoor ek beskik. Hierdie vaardighede is egter nie gebruik om 'n terapeutiese omgewing te skep nie, maar om ryk data te genereer sodat die betekenis wat deelnemers aan gebeurtenisse en ervarings heg identifiseer kon word. Ek het dus as 'n waarnemende deelnemer opgetree tydens die onderhoude.

Ek het nie spesifieke ervaring met gestremdheid in hoërsonderwys nie maar wel as onderwyser in 'n laerskool. My beperkte ervaring as student op universiteit versterk juis my rasionaal vir hierdie studie. Ek is van mening dat mense met gestremdhede as gelykes ingesluit moet word in die samelewing en daarom ook op die kampus. Hulle is geregtig op gehalte onderwys aan 'n instansie van hulle keuse wat moet verseker dat hulle volledig en op alle vlakke toegang het, dat hulle aktiewe

deelnemers is en ook sukses behaal volgens hulle vermoë. As deelnemers glo ek dat studente met gestremdhede hulle eie menings kan formuleer en hulle ervarings kan deel. Hulle is ook belangrike agente in die maak van aanbevelings oor hulle eie onderrig en leer asook sosiale inskakeling op die kampus. My rol as navorser is om hierdie betekenis so goed moontlik te beskryf maar met die wete dat dit steeds my eie interpretasie is en die ideaal is dat studente met gestremdhede self hierdie tipe navorsing en daaroor rapporteer.

3.9 TEN SLOTTE

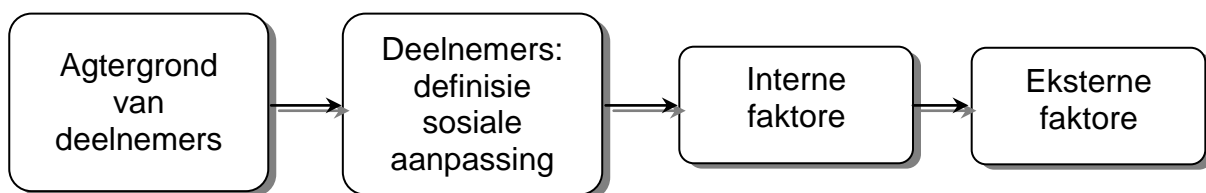
In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp, -paradigma en -metodologie bespreek. Die metodes van datagenerering is verduidelik en die proses van dataverwerking en geldigheid is aangespreek. Laastens is die etiese oorwegings bespreek. 'n Deeglike bespreking van die navorsingsbevindinge word in die volgende hoofstuk gedoen.

HOOFSTUK 4

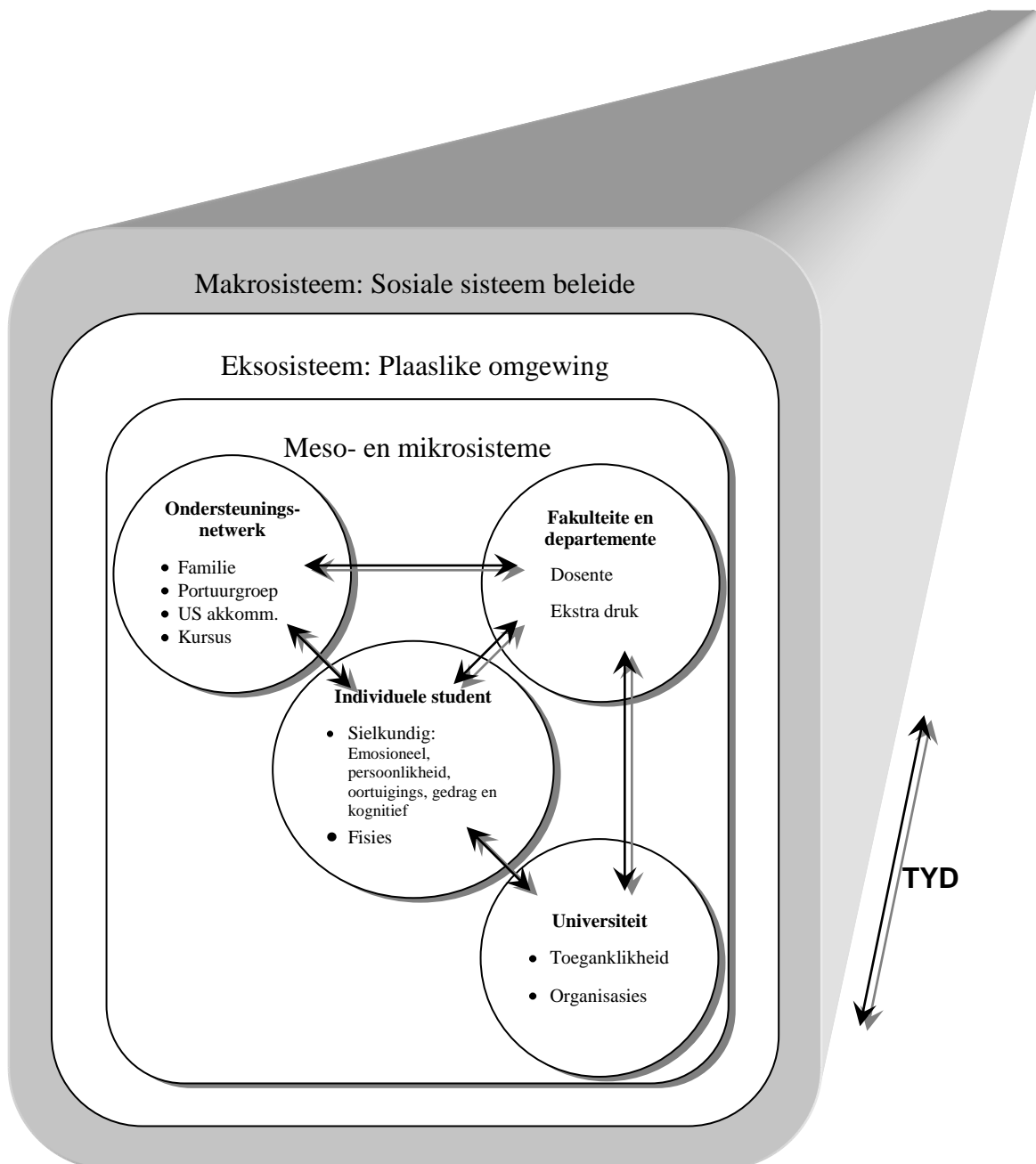
AANBIEDING VAN DIE DATA

4.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie was om die volgende vraag te beantwoord: Hoe pas studente met gestremdhede sosiaal aan op die kampus van die Universiteit Stellenbosch? Om hierdie vraag te beantwoord is die bevindinge van die individuele onderhoude, fokusgroepe en dokumente geïntegreer om 'n holistiese begrip van studente met gestremdhede se ervarings te voorsien. Ten einde 'n konteks te skep om hierdie holistiese begrip volledig te bespreek sal die agtergrond van die deelnemers en hul eie beskrywing van sosiale aanpassing eers kortliks bespreek word (sien figuur 4.1 as riglyn). Om die data verder te verstaan is die bevindinge ook volgens kategorieë en temas gestruktureer. Die data wat van die deelnemers gegenereer is het duidelik in twee kategorieë ingepas, naamlik interne en eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse (sien Bylae F vir lys van kategorieë en subkategorieë). Figuur 4.2 illustreer die komplekse verhouding tussen hierdie twee kategorieë. Vier breër temas het vanuit hierdie faktore na vore gekom. Die kategorieë, subkategorieë en breër temas word vervolgens bespreek.



Figuur 4.1: Volgorde van bespreking van die data



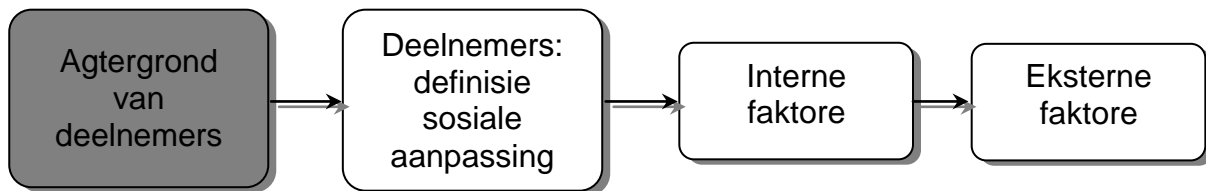
Figuur 4.2: Interne en eksterne faktore en prosesse wat sosiale aanpassing beïnvloed

Bron: Aangepas van Donald et al. (2002:55)

Die **interne ondersteunings- en belemmerende faktore en prosesse** word gedefinieer as die komponente en alle interne persoonsfaktore en word verdeel in die volgende subkategorieë: emosioneel, persoonlikheid, oortuigings, gedrag, kognitief en fisies. Die **eksterne ondersteunings- en belemmerende faktore en prosesse** word gedefinieer as die komponente en alle eksterne persoonsfaktore en word in die

volgende subkategorieë verdeel: ondersteuningsnetwerk, fakulteite en departemente, die universiteit en die breër sosiale sisteem. Die volgende vier breër temas is ook geïdentifiseer: houdings en bewustheid, self-voorspraak, kommunikasie en vlak van inklusie. Die kategorieë en temas is geïdentifiseer in tabelle 3.2 en 3.3.

Dit is nodig om hier te verduidelik wat die interne en eksterne faktore en prosesse van ondersteuning en belemmering behels. Die aanbieding van die bevindinge poog verder ook om die kompleksiteit en interaksie tussen die interne en eksterne faktore en prosesse in verhouding met ondersteuning en hindernisse te bespreek. Deur die loop van die teks sal na die onderskeie deelnemers aan die studie verwys word as individuele deelnemer (**ID**) of as fokusgroep-deelnemer (**FD**). Die aanhalings is in kursief geskryf om aan te dui dat dit nie my woorde is nie, maar die deelnemers se woorde. Hulle antwoorde is woordeliks, dus onveranderd, aangehaal.



Figuur 4.3 Volgorde van bespreking van die data: Agtergrond

4.2 AGTERGROND VAN DEELNEMERS

Die biografiese inligting van die deelnemers is reeds in tabel 3.1 (bl.55) opgesom. Dit is egter belangrik om sommige van die studente se omstandighede kortliks te verduidelik, aangesien dit 'n invloed gehad het op hul sosiale ervarings en aanpassing.

Twee van die studente is in hul matriekjaar in motorongelukke beseer. Beide was ná die ongeluk fisies gestrem, onderskeidelik kwadroplegie en paraplegie. Albei studente was voor die onderskeie ongelukke sportiewe leerders, en een het selfs 'n sportbeurs gehad. Hulle het dus vooruitsigte gehad van 'n sekere tipe studente-ervaring. Een student het gesê *"ek het nooit daai studentelewe wat ek gedink het ek gaan hê nie"* (ID-1).

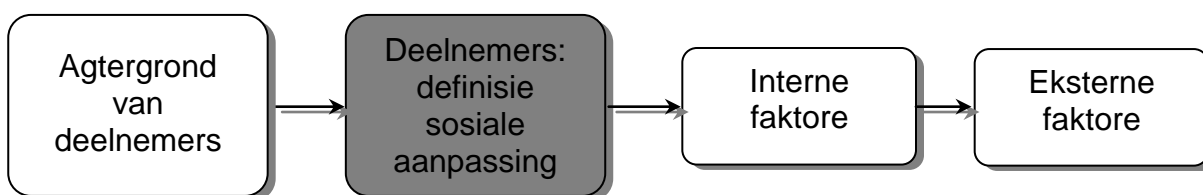
Ten tyde van die studie was hierdie studente dus nog net vir 'n kort tydperk gestremd, en hulle moes nog deur prosesse van aanpassing en aanvaarding gaan,

wat verdere hindernisse geskep het. Een student het in sy eerste jaar in 'n erge depressie verval, waarna hy sy studies tydelik gestaak het:

(In my eerste jaar op) Stellenbosch in 'n erg depressie ingeval, ek het nooit gedink dit sal met my gebeur nie ... (ek) het net weer myself net bietjie by die huis gevind en toe het ek weer hierdie jaar ... besluit om terug te kom (ID-5).

Die res van die studente is met hul gestremdheid gebore. Hulle is gemaklik met hul gestremdheid. Een student se gestremdheid het egter 'n verskuilde aspek wat deelname aan sosiale geleenthede baie moeilik maak. As gevolg van haar breinskade met geboorte het sy 'n ruimtelike oriëntasieprobleem. Haar ervaringswêreld is dus baie beperk, aangesien sy net sekere roetes op kampus ken. Sy raak selfs verlore in die fakulteitsgeboue. Verder is sy afhanklik van andere om haar na plekke toe te neem.

Dit is dus baie belangrik vir die leser om die heeltid studente se verskillende omstandighede en gestremdhede in gedagte te hou. Alhoewel die tabel (Sien tabel 3.1) aandui dat drie studente fisies gestrem is en ses studente gesigsgestrem is, het elkeen van hierdie studente unieke omstandighede, wat unieke ondersteuning en belemmerende faktore oplewer. 'n Aanpassing vir een student gaan dus nie noodwendig van toepassing wees op 'n ander student nie, al is albei byvoorbeeld blind.



Figuur 4.4 Volgorde van bespreking van die data

4.3 DEELNEMERS SE DEFINISIE VAN SOSIALE AANPASSING

Sosiale aanpassing vir studente met gestremdhede behels die '*vorming van wedersydse vriendskappe*' en 'n '*gevoel van tuishoort*' op die kampus. Om 'n "*paar goeie vriende te maak, wat vir my soveel vriende is as wat ek vir hulle is*" (ID-7). Dit behels dus dat nie net die student met gestremdheid aanpassings maak nie, maar dat ander studente ook aanpassings maak om 'n vriendskap te vorm. Een student het dit so

gestel: *"So, I would say it's not a one way street, also the others have to adapt, you know everybody has to adapt" (ID-3).*

Studente met gestremdhede wil vriende maak met studente wat dieselfde belangstellings as hulle deel en studente van wie hulle hou. Hulle wil dus nie net vriende maak met die studente wat hulle jammer kry en verplig voel om vriendelik te wees met die student met 'n gestremdheid nie. Een student het hier gesê dit *"gaan vir my meer oor hang af met wie ek sosialiseer, jy kan inpas by 'n groep maar as jy nie van die mense hou wat daarin is nie, dan help dit nou ook nie veel nie, al maak hulle jou hoe deel" (ID-2).*

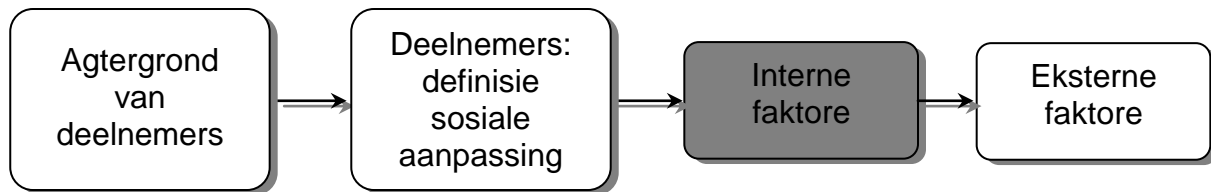
Sosiale aanpassing is dus vir studente met gestremdhede om *"in te pas, nie in te wees nie, maar in te pas" (ID-3)*; om vriendskappe te vorm waar jy gemaklik is en jouself kan wees. Een student het genoem vir haar is sosiale aanpassing *"hoe maklik jy vriende maak ... (en) hoe gemaklik jy met jouself is" (ID-9)*. Hulle beklemtoon ook hulle sosiale aanpassing net soos ander studente s'n verskil van persoon tot persoon. Een student som dit goed op:

"Ek dink byvoorbeeld as jy iemand is wat net hou van een goeie vriend, dan is dit vir jou sosiaal aanpas. Jy het jou een goeie vriend en hy is jou vriend, klaar. As jy iemand is wat hou van baie, of jy's een van daai mense dat almal ken vir jou en jy ken hulle. Dan is dit vir jou sosiaal aanpas en as jy dan net een vriend het, dan gaan jy nou dink, jissie maar ek doen nou swak" (ID-7).

Die belangrikste vir al die studente met gestremdhede is egter net om te voel dat hulle tuishoort. Hulle wil voel hulle is deel van die universiteitsgemeenskap waar hulle hulself ook uitleef as studente. Een student het na aanleiding hiervan die volgende opgemerk:

[I]t gives you a sense of belonging and everyone needs a sense of belonging and uhm, yes if you have that sense of belonging you will also feel like welcome and you need to be here and it will help you whenever things are hard. I mean when you encounter a problem and you feel like you're not welcome and no one needs you here and you don't actually belong here, it makes it harder to cope with something that is already hard, but I think, so I think that socializing for disabled students is very very important (ID-3).

In essensie het hierdie studente soos enige ander studente 'n behoefte aan aanvaarding binne 'n kampusgemeenskap.



Figuur 4.5: Volgorde van bespreking van die data: Interne faktore

4.4 INTERNE ONDERSTEUNING EN BELEMMERRENDE FAKTORE EN PROSESSE

Interne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse verwys na interne persoonsfaktore en prosesse wat emosies, persoonseienskappe, oortuigings, gedragsfaktore en vorige skoolervarings insluit. Hierdie prosesse is in interaksie met mekaar maar ook met die eksterne faktore.

4.4.1 Emosioneel

Emosies in hierdie studie verwys na die gevoelens wat die deelnemers skakel met die betekenis van 'n spesifieke situasie (Grieve et al., 2006). Die deelnemers het positiewe (bv. vreugde en aanvaarding) en negatiewe (bv. hartseer en eenkant) emosies uitgedruk. Hulle het aangedui dat positiewe emosies hul sosiale aanpassing kan ondersteun, maar aan die ander kant kan emosies ook 'n negatiewe invloed op hul studente-ervaring hê.

Die meeste deelnemers het positiewe emosies genoem, byvoorbeeld: *"I can honestly say, uhm, I'm happy"* (ID-3); *"ek geniet dit en ... ek het baie lekker vriende gemaak"* (ID-6); *"hier is dit vir my lekker"* (ID-2). Studente het veral gesê *"dis lekker"* (ID-5) om deel te vorm van kampuslewe en aan sosiale geleenthede te kan deelneem. Deelnemers se ervaring was dat positiewe gevoelens hul sosiale aanpassing, maar ook algemene aanpassing by die universiteit ondersteun. Een student het genoem dat as jy *"ongelukkig is sosiaal dan of as jy, as jy emosioneel ongelukkig is dan gaan jy nie kan fokus op jou werk nie en as jy as jy te lekker sosiaal aanpas gaan jy nie by jou werk uitkom nie"* (ID-2). Dit was vir die deelnemers belangrik om daardie positiewe emosies te ervaar van deel wees van die sosiale en kampuslewe, maar tog ook belangrik om 'n balans te handhaaf en genoeg aandag aan hul studies te gee. Een student het genoem dat as *"jy 'n goeie sosiale lewe het, ek dink jy voel beter as mens en daarom het jy 'n rede om te swot, 'n rede om jouself te verbeter, om jouself te bevorder, jy weet"* (ID-7).

Alhoewel die deelnemers gelukkig was op kampus, het almal aangedui dat *"ek gaan vir jou jok as ek vir jou sê dit is maklik, ek gaan sal sê dit is moeilik"* (ID-2) om 'n student met 'n gestremdheid op kampus te wees. Dit is vir die deelnemers baie *"erg"* (ID-1) om nie te kan deelneem aan sosiale geleenthede nie: *"jy wil saam uitgaan en goed doen, maar dit is nie altyd moontlik nie, so dit is maar partykeer net makliker om by die huis te bly as om uit te gaan en iets te gaan doen"* (ID-1). Volgens een student *"it's part of the fact why I don't go, because it doesn't help me going because half way through the evening I start to cry"* (ID-3). Hierdie student raak hartseer wanneer sy saam met ander studente uitgaan, omdat sy nie altyd aktief kan deelneem aan die geleenthede nie.

Deelnemers het by tye hartseer en uitgesluit gevoel as hulle nie kon deelneem aan sosiale geleenthede nie: *"dit is sleg om te voel jy's alleen in iets of almal is saam en kuier en jy is hier die 'odd one out'"* (ID-1). Die deelnemers se ervaring was dat hulle is saam met ander studente, of tussen ander studente, maar nie altyd deel van die groep nie. Die deelnemers was egter van mening dat alhoewel dit sleg is om somtyds nie te kan deelneem nie, is dit tog *"goed om deel te wees van iets ... dit is vir my lekker want dit voel vir my normaal om soms tussen 'n klomp studente te wees"* (ID-1). Een deelnemer het die volgende stelling gemaak: *"[E]k dink jou algemene gemoedstoestand is baie baie laer as iemand wat sosiale interaksie het, want 'n mens is gemaak om sosiale interaksie te hê, hy is nie gemaak om alleen te wees nie"* (ID-6).

Positiewe emosies het volgens die deelnemers nie net 'n ondersteunende invloed op hul sosiale aanpassing nie, maar ook 'n ondersteunende invloed op hul akademiese vordering. Die deelnemers ervaar egter ook negatiewe emosies, soos uitsluiting en hartseer, wat hul sosiale aanpassing belemmer.

4.4.2 Persoonseienskappe en sosiale vaardighede

Die deelnemers het ervaar dat 'n mens se persoonseienskappe en sosiale vaardighede 'n invloed het op jou sosiale aanpassing. Persoonseienskappe en sosiale vaardighede verwys na die deelnemers se persoonlikheid en belangstellings, selfvertroue, selfaanvaarding en humor.

Die deelnemers se ervaring was dat jou persoonlikheid 'n invloed het op die aantal mense met wie jy *"meng"* (ID-2). Een student het byvoorbeeld genoem hy is *"'n baie stil persoon ... (en) nie altyd gemaklik met groter groepe mense nie"* (ID-3). Ander deelnemers geniet dit weer om tussen baie mense te wees, hulle *"hou van uitgaan"*

(ID-5). Die deelnemers was egter nie van mening dat studente wat ekstroverte is, beter sosiaal aangepas is as dié wat meer ingetoë is nie. Die deelnemers het ook "vriendelikheid"(ID-8) as 'n belangrike persoonseienskap vir sosiale aanpassing beskou, want as jy "*'n vriendelike persoon is en jy is nie regtig 'discriminating' persoon nie, dan gaan dit vir ander mense gemakliker wees*" (FD-3).

Die deelnemers het ook ervaar dat hul belangstellings 'n invloed het op met wie hulle op kampus sosialiseer en natuurlik aan watter aktiwiteite hulle deelneem. Sommige deelnemers het aangedui dat hulle dit nie geniet om na raserige klubs toe te gaan nie, want "*vir my gaan sosiale interaksie om ek, met mense te praat*" (ID-6). Andere geniet dit weer om eerder na 'n "*plek soos die Endlersaal [te] gaan of HB Thom of so iets¹*" (ID-2). Die deelnemers was van mening dat belangstellings kan verskil en hulle "*soos enige ander student kan ... kies watse deel van sosiale lewe wil ek doen*" (ID-2).

Die deelnemers het genoem dat hulle persoonseenskappe 'n ondersteunende faktor is vir hulle sosiale aanpassing. Vir hulle is dit belangrik dat jy net 'n "*approachable persoonlikheid het, uhm, oop*" (ID-5). Hulle voel dis belangrik om die "*persoon [te wees] wat jy is, want dit maak 'n, dit bepaal of jy van wie 'ever' jy nou meer praat gaan van hou en of jy 'actually' kan aanklank vind met die persoon en of die persoon ook 'actually' kan aanklank vind met jou*" (ID-7). Hulle het egter genoem dat daar ander studente met gestremdhede is wie se persoonlikhede van so aard is dat hulle "*confine himself in sy own world*" (ID-5), en dat dit nie 'n positiewe invloed op sosiale aanpassing het nie, want die persoon raak maklik geïsoleerd. Die deelnemers het ook genoem dat selfvertroue, selfaanvaarding en humor ook eienskappe is in hul sosiale aanpassing.

4.4.2.1 Selfvertroue

Deelnemers het selfvertroue beskou as 'n belangrike eienskap wat sosiale aanpassing kan ondersteun: "*Jy moet selfvertroue genoeg hê om maak nie saak waar jy is nog steeds te kan integreer in die sosiale kring*" (ID-5). Een deelnemer het genoem dat haar selfvertroue haar sosiale aanpassing ondersteun, want "*ek is baie nuuskierig, ek maak vinnig vriende, want ek vra vrae en ek is nie skaam om myself voor te stel nie en te gesels met mense nie*" (ID-2). Die deelnemers se ervaring was dat hulle baie keer na andere moet uitreik om mense te ontmoet of vriende te maak. Een student het gesê dat "*meeste van dit gaan seker maar baie van jou kant af kom*" (ID-9). Die deelnemers se

¹ Endler is 'n saal in die Konservatorium waar verskeie musiek vertonings aangebied word. HB Thom is die kunsteater op kampus.

siening was dus: *"Moenie skaam wees om oor jou gebrek te praat nie, oor jou tipe gestremdheid te praat nie, want mense, as jy wil hê mense moet jou verstaan dan moet jy kan praat daaroor"* (ID-9); *"jy moet definitief kan praat, ek dink jy moet nie baie skaam ... ek dink jy moet in jouself basies as ek kan sê in jou glo en nie basies huiwer om te sê wat jy dink nie"* (ID-6).

Sommige deelnemers het egter nie so baie selfvertroue gehad nie, en dit was vir hulle moeilik *"om net na 'n persoon toe te gaan en sê hallo"* (ID-8). Party deelnemers het ervaar dat hulle *"nie self net op my eie [kan] gaan en met iemand praat nie"* (ID-8). 'n Gebrek aan selfvertroue kan dus deelnemers se sosiale aanpassing belemmer, omdat interaksie met ander studente somtyds daarvan afhang dat hulle na andere uitreik. Die deelnemers het egter ervaar dat hulle later selfvertroue ontwikkel het en *"het dit wel reggekry om self met iemand te gaan praat"* (ID-8). Een deelnemer het ook genoem: *"Dit gee vir jou selfvertroue, ook as jy met mense kan praat en kan sien, maar 'okay' die mense reageer normaal met jou. So dit is alles ook maar uhm, om jouself ook maar gewoond te maak aan die mense, nie net ander mense aan jou nie"* (ID-5).

Deelnemers het dus ervaar dat die selfvertroue om na andere uit te reik 'n groot ondersteunende rol in hul sosiale aanpassing speel. Vir alle deelnemers was dit egter nie so maklik nie, en dit het 'n tydjie geneem om gewoond te raak aan ander studente en dan die selfvertroue op te bou om met hulle te gaan gesels. Dit is belangrik om weer eens hier te onthou dat die interne en eksterne faktore en prosesse gedurig in wisselwerking is met mekaar. Die deelnemers moet wel selfvertroue hê om uit te reik na andere en sosiale interaksie te inisieer, maar medestudente se houding en persepsies het ook 'n invloed op sosiale interaksie (sien 4.5.1.2.2 en 4.5.1.2.3).

4.4.2.2 Selfaanvaarding

Selfaanvaarding verwys in hierdie studie na hoe gemaklik die deelnemer met sy of haar eie omstandighede en gestremdheid is. Die deelnemers was van mening dat selfaanvaarding van hul gestremdheid 'n positiewe invloed het op sosiale aanpassing. Dit is belangrik om weer die deelnemers se verskillende omstandighede in gedagte te hou. Twee deelnemers is nie met hul gestremdheid gebore nie, dus speel die aanpassing by hul gestremdheid nog 'n groot rol in hul lewens. Een van die deelnemers wat in 'n motorongeluk was, het gesê dat sy sosiale aanpassing baie

makliker was nadat hy sy situasie aanvaar het. Hy vertel: *"... aan die begin van hierdie jaar, dit was, dit was vir my lekkerder om uit te gaan saam met my vriende, ek het dit rêrig geniet. Daar was nie meer daai bekommernis van wat dink mense van jou nie ... so ek is nou, ek is meer op my gemak as ek nou uitgaan ook. Ek is nie meer so versigtig nie, so dit is, dit het bietjie gehelp met die sosiale lewe en dit het gehelp dat ek nou so bietjie meer uitgaan as gewoonlik"* (ID-5).

Vir sosiale aanpassing beskou die deelnemers dit as baie belangrik dat 'n mens *"gemaklik met jouself en jou situasie (is), want anders maak dit ander mense ook ongemaklik"* (ID-9). Een deelnemer het genoem dat hy *"probeer mense op hulle gemak laat voel (deur vir hulle te sê) hoor hier, moenie oor my 'worry' nie. Ek is nog my hele lewe lank blind, so 'relax' net"* (ID-7). Die deelnemers was van mening dat as *"jy jouself is het jy 'n groter kans om mense te kry wat dieselfde belangstellings te kry as jy"* (ID-7). Die deelnemers was dus van mening dat dit sosiale interaksie ondersteun as hulle net hulself is en hul situasie aanvaar.

4.4.2.3 Sin vir humor

Die deelnemers het almal saamgestem dat humor 'n ondersteunende rol speel in hul sosiale aanpassing. Een student het verduidelik *"dit is deel van jou oorlewing"* (FD-5). Vir die deelnemers is dit baie belangrik om *"die humor uit die ding (te kry), kry die positiewe uit die ding uit"* (ID-5).

Die deelnemers se ervaring was dat die *"manier hoe ek baie keer met myself spot saam met ander mense, sodat hulle gemaklik kan voel en dat hulle kan sien hoor hier ek is nie regtig gepla met die feit dat ek in 'n rolstoel sit nie"* (ID-5), laat dat *"almal eintlik gemaklik voel"* (ID-9). Die deelnemers was dus van mening dat humor andere ook op hulle gemak stel, en op so 'n manier dan sosiale interaksie bevorder. Een deelnemer het genoem dat haar vriende al vir haar gesê het *"as ek nie so oop was daaroor en met myself grappe kon maak en gemaklik wees met wie ek is nie, sou hulle dit nie so maklik gevind het om met my vriende te wees nie ... ek spot gedurig met myself ... sulke 'stupid' goed, net om dit gemaklik te maak en hulle weet hulle kan met my ook 'joke' en ek dink dit maak dit baie gemakliker en baie makliker om te hanteer"* (ID-6).

Deelnemers het ervaar dat humor andere op hulle gemak stel en sodoende sosiale interaksie bevorder. Hul ervaring was ook egter *"aanvanklik skok jy almal"* (ID-9) en *"party mense hou nie daarvan nie, want dit laat hulle sleg voel"* (ID-8). Deelnemers ervaar

dus dat humor somtyds mense ongemaklik laat voel, *"maar dan kom ons ook daaroor"* (ID-9) en hulle lag saam. Een deelnemer het gesê hy *"gee nie om dat hulle vir my lag dat dit 'n baie' stupid' grappie is nie, maar hulle lag, so dis, lag is gesond so dit maak nie vir my saak nie"* (ID-8).

Humor speel dus 'n belangrike ondersteunende rol in die deelnemers se sosiale aanpassing, omdat dit hulself en andere ook op gemak stel tydens sosiale interaksie.

4.4.3 Oortuigings

In hierdie studie het die deelnemers die volgende oortuigings genoem, self-voorspraak ("self-advocacy") en individuele behoeftes. Hierdie oortuigings kan ook óf 'n ondersteunende faktor óf 'n risikofaktor wees vir hul sosiale aanpassing.

4.4.3.1 Self-voorspraak

Gedurende hierdie studie het self-voorspraak en die kweek van bewustheid by andere as baie belangrike temas voorgekom. Die deelnemers het genoem dat hulle baie keer met andere oor hulle gestremdhede moet praat, sodat sosiale interaksie makliker kan plaasvind. Of soms ervaar hulle dat andere se beperkte kennis en bewustheid sosiale interaksie belemmer.

Die deelnemers beskou dit as baie belangrik om andere in te lig, want *"as die mense weet wat gebeur gaan hulle nie bang wees om met jou te kom praat nie"* (ID-8). Hulle moet ook vir hulself voorspraak maak, sodat *"ander mense half jou net te aanvaar vir wie jy is en nie wat jy is nie ... en vir mense kan wys maar ek kan net so normaal enige iets as ander doen"* (ID-9). Dit is die *"ideaal"* (FD-2) waarna die deelnemers strew, om vir hulself so voorspraak te maak dat jy *"as mens gesien word en nie as gestremde persoon nie"* (FD-4).

Die deelnemers se opinie was dat die beste persone om andere op te voed *"die mense [is] wat daarmee sukkel"* (ID-7), met ander woorde studente met gestremdhede self. Die deelnemers het aangedui dat self-voorspraak baie belangrik vir hulle is: al is dit net 'n paar mense wat hulle kan inlig, is dit *"5 mense wat ingelig word, wat nie geweet het"* (ID-6) van gestremdhede nie. Die deelnemers het ook genoem hulle kan *"maar net die beste doen met die mense om jou"* (ID-2) en hulle ten minste inlig.

Deur andere in te lig en te vertel van hul gestremdhede, ervaar die deelnemers dus dat dit sosiale interaksie ondersteun, omdat medestudente dan makliker uitreik na hulle toe en gesprekke inisieer. Een student het die volgende stelling gemaak:

[Y]ou also have to fight for yourself because if you don't ... let your voice be heard then nothing is going to go on. You have to make them listen. I am here, I am going to stay. And you have to be resilient (ID-3).

Die deelnemers ervaar dus dat hul sosiale aanpassing ondersteun word deur vir hulself "op [te] staan vir goeters"(ID-2) en andere in te lig oor hul gestremdhede.

4.4.3.2 Individuele behoeftes

Die deelnemers het beklemtoon dat elke student met 'n gestremdheid verskillende behoeftes het wat sosiale aanpassing sal ondersteun. Dit is ook vir hulle belangrik dat

... normale mense half besef dat elke blinde persoon is nie dieselfde nie en elke persoon in 'n rolstoel is nie dieselfde nie. Dit bly 'n ... individu op sy eie en hoe ek met my gestremdheid 'deal' en hoe die volgende ou met sy gestremdheid 'deal' gaan verskil (ID-9).

Vir die deelnemers was dit belangrik dat andere besef dat selfs mense met dieselfde gestremdhede verskillende behoeftes het. Wat byvoorbeeld vir een blinde persoon gaan help om sosiaal aan te pas, gaan nie noodwendig 'n ander blinde persoon ondersteun nie. Een student som dit soos volg op:

Every single individual with a disability has a unique set of circumstances so you know, someone else might need something else to be able to socialize from what I need. It's very difficult. We all have individual needs (ID-3).

Dit blyk dus dat die deelnemers 'n behoefte het dat hulle as 'n individu ondersteun word en "nie as deel van 'n groep nie" (ID-9).

4.4.4 Gedrag

In hierdie studie word die deelnemers se gedrag beskou as óf 'n moontlike hindernis óf 'n moontlike ondersteunende faktor. Die aspekte wat hier voorgekom het is die deelnemer se eie houding en sosiale deelname, kommunikasie en onafhanklikheid.

4.4.4.1 Houding en sosiale deelname

Die deelnemers het genoem dat hul eie houding en bereidwilligheid om deel te neem aan sosiale geleenthede en kampusaktiwiteite 'n invloed het op hul sosiale aanpassing. Een deelnemer het gesê: "jou attitude ... as jy nie vir jouself gaan sê ek gaan nou saam met almal kuier en ek gaan nie my bekommer oor ek kan nie, of wat ook al ...

jou attitude is 'n baie groot ding" (ID-3). Volgens die deelnemers ondersteun 'n positiewe houding jou sosiale aanpassing. Hierdie siening is so verwoord: "[E]k dink as ek 'n persoon was wat baie omgee het oor ander mense se opinies en siening sou ek ook, sou ek nooit kon studeer het nie. Uhm ja, ag ek ek is nie iemand wat heeldag negatief is nie" (ID-1).

'n Deelnemer het genoem dat *"jy dit aan jouself verskuldig [is] om ook 'n normale lewe half in die sin van die woord te hê" (ID-9)* en dat hulle soos *"enige ander student kan kies watse deel van sosiale lewe (hulle) wil doen" (ID-4)*. Hierdie positiewe houding ondersteun hul sosiale aanpassing deurdat die studente bereid is om deel te neem aan aktiwiteite en nie hulself te isoleer nie. Verder is dit ook vir die deelnemers belangrik dat studente aan aktiwiteite deelneem waarin hulle belangstel.

Die deelnemers het genoem dat indien hulle raad moes gee aan voornemende studente sou dit beslis wees *"om te behoort aan 'n, aan soos 'society's' en goed waar jy mense kan ontmoet" (ID-7)*. Hulle sal studente *"aanmoedig om soveel as moontlik te doen op universiteit" (ID-7)*. 'n Ander student het egter genoem dat alhoewel dit belangrik is om uit te gaan en deel te neem, gaan dit aan die begin *"nie vir hulle lekker wees nie, dit gaan soos half vernederend wees" (ID-5)* en daarom is dit belangrik dat die student met gestremdheid *"nie half soos skaam wees vir hulle situasie nie" (ID-5)*.

Dit blyk dus dat sosiale aanpassing ondersteun word deur bereidwilligheid om deel te neem alhoewel dit nie altyd 'n aangename ervaring vir die student is nie, asook deur 'n positiewe houding. Een van die deelnemers het dit so beskryf: *"... jy weet ek sien dit altyd as, as alles vir jou perfek moes loop, watter storie het jy eendag om te vertel, waaroor het jy eendag om oor te lag, want alles was so perfek" (ID-9)*.

4.4.4.2 Kommunikasie

Kommunikasie is ook 'n baie belangrike tema in hierdie studie. Kommunikasie is nie net vir die deelnemers belangrik om hul behoeftes aan dosente bekend te maak sodat hulle akademiese ondersteuning kan ontvang nie; dit is ook 'n belangrike vaardigheid om sosiale interaksie tussen medestudente aan te moedig.

Die deelnemers was van mening dat *"jy met mense [moet] kan kommunikeer" (FD-3)* om sosiaal aan te pas op kampus en *"jy moet nie bang wees om met mense ... te praat nie" (ID-8)*. Kommunikasie is vir die deelnemers 'n vaardigheid wat ook verband hou met

selfvertroue en selfvoorspraak, want hierdie drie saam is nodig vir effektiewe interaksie. Indien die deelnemers nie selfvertroue het nie, gaan hulle nie maklik met andere kommunikeer nie en vir hulself voorspraak maak nie.

Volgens die deelnemers ondersteun kommunikasie dus sosiale aanpassing, omdat dit wanpersepsies van medestudente kan uitskakel: "... dit is hoekom ek sê kommunikasie is belangrik, want hoe gaan jy onkunde uitskakel?" (FD-4). As die deelnemers nie meer omtrent hul gestremdhede aan andere verduidelik het nie, sou dit hul sosiale aanpassing belemmer het en sou hulle minder ondersteuning ontvang het.

4.4.4.3 Onafhanklikheid

Toe die deelnemers tydens die fokusgroep-gesprek hierdie faktore op 'n gyskaal moes plaas, het hulle onafhanklikheid uitgesonder as die grootste faktor wat tot sosiale aanpassing bydra. Een student het gesê dat "*die heel grootste ding is onafhanklikheid, uhm, dat jy nie elke keer soos 'n stertjie agter iemand anders moet aan 'pickle' nie*" (ID-9). Onafhanklikheid vir die deelnemers was dus om op hul eie te kan funksioneer en nie op ander hoef staat te maak om vriende te ontmoet en deel te neem aan sosiale geleenthede nie. Daar is baie beklemtoon dat "*onafhanklikheid 'n groot rol [speel] as jy na 'n universiteit toe wil gaan*" (ID-6).

Volgens die deelnemers ervaar hulle dat hoe meer onafhanklik hulle is, hoe beter is hulle sosiale verhoudings, want medestudente "*gaan nie die heelryd sleg voel as, of hulle gaan nie die heelryd net uit jou pad uit wil wees nie, hulle gaan iets saam met jou wil doen*" (FD-3). Die deelnemers se ervaring is dat sodra hulle te afhanklik raak van andere, is die vriendskappe geneig om dood te loop. Deelnemers wil dus nie "*die heelryd afhanklik wees (nie), dan beteken dit jy moet die heelryd inpas by ander mense se doen en late, waar as jy onafhanklik is dan kan jy jou eie ding op jou eie tyd doen*" (FD-4). Studente wil dus nie voel hulle is "*hulpeloos en moet staat maak op iemand anders nie*" (ID-6).

Onafhanklikheid bevorder ook sosiale aanpassing, want die deelnemers is byvoorbeeld nie "*bang om mense oor te nooi vir ete*" (ID-6) of na ander sosiale geleenthede toe nie en is dus nie so afhanklik dat andere die heelryd vir hulle hoef te nooi nie. Om onafhanklik te word moet studente met gestremdhede "*vroeg jou 'surroundings' [leer] ken*" (ID-8), sodat jy nie afhanklik is van andere om jou rond te vat nie en jy dan self kan "*stap waar ek wil wees*" (ID-2).

Een deelnemer se onafhanklikheid is vir hom belangrik, want *"jy wil weer as op jou eie as 'n individu bestaan in 'n gemeenskap jy weet, as jy dit terug kry maak dit dinge soveel makliker, want uhm, die oomblik wat jy soos die heelyd staatmaak op 'n persoon gaan jy nooit vir jouself kan, jouself vind in die ding nie"* (ID-5). Onafhanklikheid het nie net sy sosiale aanpassing ondersteun nie, maar ook vir hom meer selfvertroue gegee.

Onafhanklikheid ondersteun dus die deelnemers se sosiale aanpassing, omdat hulle wedersydse vriendskappe met medestudente kan vorm, waar vriende nie voel hulle moet die heelyd vir die student met 'n gestremdheid sorg nie.

4.4.5 Skoolervarings

Die deelnemers se vroeëre ervarings op skool en hul herinneringe aan hul skooldae het bygedra tot die ondersteuning van sosiale aanpassing of tot hindernisse wat dit belemmer. Dit wil voorkom asof die verskillende herinneringe wat die deelnemers van hul skooldae het, 'n invloed uitoefen op hul sosiale aanpassing. Een student het die volgende mening gehuldig:

"[I]t depends ... their past experiences. I believe that our behaviour is already predetermined in a kind of way from your social interactions that you experienced at school. So for instance if I was in a mainstream school, which I was, and nobody would play with me during breaktime, and that happened continuously, then obviously once I get to university I would have this problem ... or there would be this barrier because I like, I would always think okay there's me and then there's them and there's this barrier between us" (ID-3).

Die deelnemer was dus van mening dat haar vorige ervarings op skool 'n negatiewe invloed op haar sosiale aanpassing op universiteit het, omdat sy sukkel om mense te vertrou aangesien kinders nooit met haar op skool gespeel het nie. Die deelnemer komende van Namibië het die persepsie dat spesiale skole leerders met gestremdhede beter voorberei vir die sosiale aanpassing ná skool: *"I would think if you're from South Africa and you're from a special school and you have a school community like you come from a community and you then have good friends, then it might be easier for you, for me it's difficult"* (ID-3).

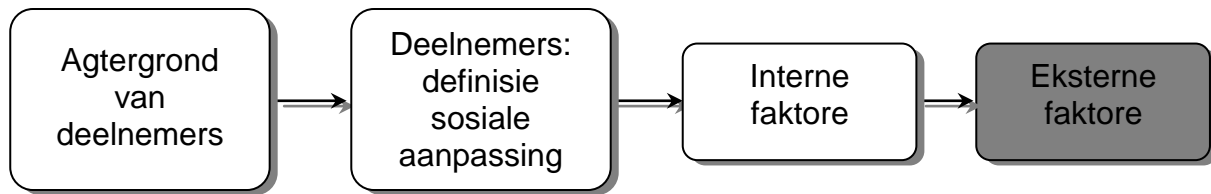
Een deelnemer, wat eers in 'n hoofstroomskool was, het in sy graad 3-jaar na 'n spesiale skool geskuif. Hy het sy ervaring soos volg beskryf: *"[A]ltyd in graad 1 en graad 2 het die mense my gespot oor my een oog wat so snaaks trek en al daai goed, daarso gee niemand om nie, want almal het 'n oogprobleem"* (ID-8). Sy ervaring was dat sosiale

aanpassing in die spesiale skool makliker plaasgevind het omdat hy in 'n omgewing was waar almal gesiggestremd was. Dit blyk dat hierdie positiewer ervaring op skool 'n ondersteunende invloed gehad het op sy sosiale aanpassing op universiteit, omdat hy ná sy ervaring in die spesiale skool nou gemakliker is met sy omstandighede en gestremdheid.

Die deelnemers wat gemeld het dat hulle op universiteit baie deelneem aan sosiale aktiwiteite, het ook tydens die gesprekke genoem dat hulle ook op skool aan baie sosiale geleenthede deelgeneem het. Een deelnemer het genoem dat hy 'n *"baie hoë status gehad [het] in die skool, so dit was vir my baie lekker gewees, ek het dit baie geniet"* (ID-5). 'n Ander deelnemer het genoem sy het *"aan baie goed deelgeneem wat my blootgestel het aan ander mense ... ek dink ek was baie gebalanseerd"* (ID-6). Hierdie deelnemer was ook van mening dat haar skooljare in 'n spesiale skool *"'n goeie fondasie"* gelê het wat vir haar *"klaar al die ander vaardighede aangeleer (het), so nou is jy bietjie in die diep kant gegooi, jy kan vir jouself praat. Jy kan baie meer vir jouself doen as wat jy as sewejarige in 'n klas gedruk word met 35 ander siende kindertjies en jy kan nie sien nie"* (ID-6). Haar opinie is dus dat haar goeie herinneringe aan haar skooljare en die vaardighede wat sy daar geleer het, haar beter voorberei het vir die sosiale aanpassing op universiteit. Haar skooljare was dus 'n ondersteunende faktor vir haar sosiale aanpassing op universiteit.

Met betrekking tot sy herinneringe aan sy skooljare het een deelnemer genoem: *"... in [my] sosiale lewe was ek baie gelukkig"* (ID-3). Alhoewel hy in 'n spesiale skool was, is hy van mening dat sy sosiale aanpassing op universiteit ondersteun is deurdat hy ook met *"siende maatjies"* gespeel het. Hy sê verder: *"... die feit dat ek alreeds met siende kindertjies gespeel het toe ek klein was. Uhm, ek dink dit het my baie gehelp, want ek het nie geïntimideerd gevoel deur die klomp siendes om my nie"* (ID-3).

Dit wil dus voorkom dat goeie herinneringe aan, en sosiale ervarings van die deelnemers se skooldae 'n ondersteunende faktor is vir hul sosiale aanpassing op universiteit. Negatiewe herinneringe soos veral beskryf deur een student kan egter 'n hindernis wees.



Figuur 4.6: Volgorde van bespreking van die data

4.5 EKSTERNE ONDERSTEUNING EN BELEMMERENDE FAKTORE EN PROSESSE

Eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse behels alles wat buite die persoon gebeur. Hierdie kategorie word verdeel in die subkategorieë ondersteuningsnetwerk, fakulteite en departemente, universiteit en die breër sosiale sisteem. Die leser word daaraan herinner dat hierdie eksterne faktore en prosesse nie as 'n aparte entiteit bestaan nie, maar ook in wisselwerking is met die interne faktore en prosesse (verwys na figuur 4.2, bl.73).

4.5.1 Ondersteuningsnetwerk

Dit is vir elke deelnemer belangrik om 'n ondersteuningsnetwerk te hê. 'n Deelnemer het genoem dat sy dink *"elke student op kampus, of jy nou gestremd is of nie, het iemand nodig om jou half net te 'back up', want jy gaan dit nie alleen kan maak nie ... so 'n ondersteuningsnetwerk, akademies, sosiaal, uhm, ja is baie belangrik"* (ID-9). Vervolgens word die volgende afdelings bespreek wat deelnemers se sosiale aanpassing ondersteun het: die studente se familie, portuurgroep, universiteitsakkommodasie en hul kursus. Alhoewel studente meestal positiewe ervarings het rakende die ondersteuning wat hulle ontvang het, is daar ook sekere belemmerende faktore genoem wat sosiale aanpassing gekortwiek het.

4.5.1.1 Familie

Die deelnemers se ervaring is dat hulle familie, en veral hul ouers, 'n belangrike ondersteuningsrol in hul lewens speel. Hulle ervaring is dat hulle ouers hulle net soos enige ander kind grootgemaak het en *"sien nie my gestremdheid as 'n verskoning om my anders te behandel nie"* (ID-6). Die een deelnemer het genoem dat sy dankbaar is haar ouers het haar dieselfde as enige ander kind hanteer, want as hulle dit nie gedoen het nie *"then the relationship between the disabled person and the siblings you know, there's this kind of tension and now I have a good relationship with both my brothers, because I*

wasn't the special one and they didn't always have to do all the things" (ID-3). 'n Ander deelnemer het ook genoem haar susters "is soos my beste vriendinne" (ID-1).

Die feit dat die deelnemers se ouers hulle soos enige ander kind grootgemaak het, het nie net 'n invloed gehad op hul verhoudings met hul broers en susters nie, maar ook op hul sosiale aanpassing op universiteit. Die deelnemers was van sterk mening dat ouers nie *"'overprotective' (moet) wees nie" (ID-8)*. Een deelnemer het selfs genoem sy ma *"het my elke aand gebel om te hoor wat doen jy en uhm, dit het my lelik opgewerk" (ID-4)*. Die deelnemers se sosiale aanpassing is dus ondersteun deur hul ouers wat *"hulle soveel as moontlik aanmoedig om onafhanklik te wees" (ID-7)*. Die deelnemers se redenasie hier was dat *"'independence' is maar 'n groot ding as jy wil 'socialise'. As jy nie 'independent' is nie en jy vra die heeltyd vir klein goedjies en jy kan dit nie self doen nie, dan gaan die mense moeg raak van jou" (ID-8)*.

Dit blyk dus dat ouers wat hul kinders ondersteun, maar ook aanmoedig om onafhanklik te wees, die deelnemers se sosiale aanpassing op universiteit te ondersteun. Ouers wat oorbeskerm kan egter 'n hindernis wees vir die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede.

4.5.1.2 Portuurgroep

'Portuurgroep' in hierdie studie verwys na die medestudente op kampus met wie die deelnemers wedersydse vriendskappe wil vorm. Een deelnemer het interaksie met haar portuurgroep soos volg in 'n gedig beskryf:

*When
I long for a mutual relationship
An equal one
A balance of both scales
All sense of duty cancelled out
Based on divine value for one another
And a deep subtle understanding
Of symbiotic give and take
(ID-4)*

Die portuurgroep het 'n belangrike invloed op deelnemers se sosiale aanpassing, want *"meeste mense het mense om hulle nodig en het nodig om in 'n groep in te pas" (ID-2)*. Hulle het dus 'n behoefte om in simbiotiese verhoudings te wees. Die deelnemers het genoem dat hul portuurgroep hulle baie ondersteun, veral wat betref praktiese en

emosionele ondersteuning. Die houdings en bewustheid van hul portuurgroep het ook hul sosiale aanpassing ondersteun. 'n Gebrek hieraan was egter vir die studente 'n groot hindernis tot hul sosiale aanpassing. Die deelnemers geniet die diverse studentepopulasie, want dit bied hulle die geleentheid om met 'n verskeidenheid van studente te sosialiseer, en vriende te maak met mense met gemeenskaplike belangstellings. Hulle sosialiseer verder met gestremdes en nie-gestremdes.

4.5.1.2.1 *Praktiese en emosionele ondersteuning*

Die deelnemers het genoem die vriende wat jy maak *"ondersteun jou geweldig baie"* (ID-6). Baie van die deelnemers het *"wonderlike vriende hier ontmoet ... wat ek weet met wie ek die res van my lewe vriende gaan wees"* (ID-6). Individue verskil egter van mekaar en vriende het verskillende rolle gespeel in die sosiale aanpassing. Vir die deelnemers wat in 'n motorongeluk was, het vriende op emosionele vlak 'n ondersteunende rol gespeel: *"hulle het baie gehelp"* (ID-5) en dit *"was vir hulle ook nodig"* (ID-5) om saam die situasie te aanvaar. Die ander deelnemer het ook baie ondersteuning van 'n vriendin ontvang wat sy *"al geken het voor die ongeluk"* (ID-1), en sy het *"deur haar 'n klomp mense ontmoet"* (ID-1).

Vriende lewer ook praktiese ondersteuning aan die deelnemers. 'n Visueel gestremde student het byvoorbeeld genoem dat sy vriende vir hom sal vertel as iets fout is, soos byvoorbeeld, *"Hei, daar is 'n kol op jou hemp"* (ID-4). Die vriendskappe is egter ook wederkerig en soos enige ander vriendskap tussen twee mense. In die beskrywing van haar vriendskappe sê een deelnemer: *"[D]alk doen hulle ander goed vir jou soos uhm, byvoorbeeld die meisie wat langsaan my bly, sy lees baie keer vir my as ek nou sukkel as ek dit nou in 'n kort tydperk moet doen, soos dit is maar wat vriende vir mekaar doen. Sy moet dalk vir my lees, maar môre help ek vir haar met haar wasgoed was of uhm, sê nou maar sy swot, okay maar ek sal vanaand kook, uhm, leer jy. Jy weet dit is net sulke klein goed hoe jy, byvoorbeeld anders doen wat miskien nie in 'n gewone vriendskap daar is nie, maar een hand was basies die ander hand"* (ID-6).

Die deelnemers se ervaring is dus dat vriende hulle in hul sosiale aanpassing ondersteun: *"[H]ulle sal moeite doen om ... kom ons gaan uit vir 'lunch' of kom ons gaan uit vir koffie of ons gaan fliet saam"* (ID-6), en nooi hulle na aktiwiteite. Die deelnemers ervaar ook dat sosiale aanpassing vir hulle makliker is as hulle eers saam met hulle goeie vriende uitgaan, *"veral as jy nou nie kampus so goed ken nie, bly by jou groepie"*

vriende wat jou goed ken en gewoon is aan jou en dan so deur hulle gaan jy saam uit en so raak die mense gewoon aan jou ... en dan so breër jy jou horison" (ID-5).

Die deelnemers het ook ervaar dat deur van andere se ondervinding te leer, dit hul sosiale aanpassing ook ondersteun. Een deelnemer het vertel dat 'n oud-student wat hy ontmoet het, *"nagal vreeslik vertel [het] van sy dae ... dit was half 'n aansporing jy weet, hy het op die ouend baie daaruit gekry, so ek kan ook. Hy is van die min blindes wat ek ken wat braai en hy het vir my so bietjie gewys nou hoe hy braai, want dit is 'n ding wat jy moet kan doen as jy wil hier, want in die koshuis braai ons baie" (ID-7).*

Andere se ervarings dra ook tot die deelnemers se sosiale aanpassing by, omdat hulle daaruit kan leer. 'n Deelnemer het ook genoem dat om 'n vriend te hê wat in dieselfde situasie as hy is, het hom ook baie ondersteun: *"Ek weet nie hoe, ek kan nie myselfeers moes indink as ek alleen deur hierdie situasie moes gegaan het nie, en niemand in dieselfde situasie gehad het nie" (ID-5).*

Na aanleiding van die deelnemers se ervarings blyk dit dat vriende 'n baie belangrike emosionele en praktiese ondersteuningsrol speel in hul sosiale aanpassing. Alhoewel die deelnemers positiewe ervarings het van vriendskappe, is daar egter ook die gevoel dat vriende nie werklik kan *"verstaan nie" (ID-6).*

4.5.1.2.2 Houding en bewustheid van andere

Die deelnemers het genoem dat 'n gebrek aan bewustheid en houdinghindernisse hul sosiale aanpassing belemmer. Dit is ook geïdentifiseer as 'n oorkoepelende tema. Hul ervaring is:

Mense weet net nie hoe om jou te hanteer nie ... en dit het ook te doen met oningeligtheid, hulle weet nie hoe om te interact met jou as 'n gestremde persoon nie en dit, dit is waarop alles op die ou end van die dag op neerkom en ek dink dis hoekom baie gestremde studente ook nie baie genooi word na sosiale goeters toe nie, want mense weet nie, hoe nooi ek iemand na 'n sokkie toe nie. Sy kan nie sien nie, kan sy dans? Drink sy wyn? Uhm, maar sy's blind sy sal nie belangstel in sulke goed nie (ID-6).

Die deelnemers ervaar dus dat hulle baie keer moet uitreik na andere en hulself moet voorstel, want mense weet nie hoe om hulle te benader nie. Een student het egter gesê sy *"voel alles hoef nie altyd net van een kant af te kom nie. Ek meen, niks keer jou om na my toe ook te kom en te sê uhm, luister hier gaan jy vanaand saam met ons kom doelbal speel later. Uhm, jy weet so, ek dink as ons almal daar verby kyk en 'actually' weer net die*

mens raaksien" (ID-9). Deelnemers ervaar dat mense "met my 'n gesprek aanknoop, maar dit is tot waar dit sal gaan. Hulle is net, hulle is net kennisse en al hoekom hulle my ken is omdat ek in dieselfde koshuis as hulle is en omdat die mense daardie basiese id e het dat jy help darem nou die mense wat nou nie so bevoorreg as jy is nie" (ID-7). Andere se houding, dat mense met gestremdhede iemand is wat nie so bevoorreg is nie, dus 'n welsynhouding belemmer die deelnemers se sosiale aanpassing, omdat hulle die gestremdheid raaksien en nie die persoon nie.

Hul ervaring is ook dat medestudente baie onoplettend is. Een van die blinde studente het genoem dat sy *"drie keer op een ou trap, drie keer. Hy het nie eens een keer sy been uit die pad uit gevat nie" (ID-9)*. Die deelnemers is egter van mening dat as studente net meer bewus is van hul omstandighede en hul houdings verander *"gaan hulle nie bang wees om met jou te kom praat nie" (ID-8)*. Een student het genoem dat sy ook baie goeie vriende geraak het met studente wat saam met haar studeer, en reeds 'n vriend in 'n rolstoel het, *"sommere outomaties net kom gesels het en wat dit klaar maklik vir hulle is" (ID-1)*. Dit blyk dus dat bewustheid van andere weer 'n positiewe invloed op sosiale aanpassing het.

Die deelnemers se ervaring is ook dat tyd 'n belangrike invloed het op studente se houding en bewustheid. Die deelnemers is van mening dat studente mettertyd *"gewoond"* raak aan hulle, wat dan sosiale interaksie bevorder. Een student het dit so gestel: *"[D]it is 'n jaar later en nou eers begin ek half deel voel van almal, meer mense praat al met my ... ag hoe langer mens hier is hoe meer gewoond raak die mense aan jou. So uhm, aan die begin was dit moeilik, maar dit raak beter" (ID-1)*. Nogtans is kennisse nie noodwendig vriende nie.

4.5.1.2.3 Persepsies

Die deelnemers se ervaring is dat mense twee persepsies van hulle het: *"[O]f hulle sien jou as iemand om jammer te kry ... of hulle sien jou as hierdie superwese. Jissie, kyk hierdie ou is blind, maar hy swot nog steeds, hy moet beter wees as ek" (ID-7)*. Hulle ervaar hierdie persepsies as iets wat hulle *"gelykheid benadeel" (ID-7)* en ook dat *"to change people's way of thinking and perceptions is very difficult" (ID-3)*. Die deelnemers het andere se wanpersepsies as 'n definitiewe hindernis tot hul sosiale aanpassing beskou in vergelyking met ander hindernisse wat hulle beleef.

Die deelnemers ervaar ook dat studente se gebrek aan kennis oor gestremdhede(4.5.1.2.2) hul persepsies beïnvloed. Een student het byvoorbeeld genoem dat *"toe ek die eerste keer wou uitgaan na soos Tollies toe of daai plekke, moes ek die mense vra om my te vat, want hulle het nie daaraan gedink nie ... die een ou het vir my gevra maar hoor hier, wat wil julle daar gaan maak, dit is net 'n gekuiery en goed. Toe sê ek: 'Maar kan blindes dan nie kuier nie?' "* (ID-7). Deelnemers ervaar studente het *"'preconceived perceptions' wat hulle klaar het sonder om rêrig te vra"* (ID-6). Studente is so bang hulle doen iets verkeerd wanneer hulle 'n student met 'n gestremdheid benader: *"People say I'm so scared that I'm going to do something wrong and I don't know how to give you the crutches"* (ID-4). Die deelnemers voel egter dat *"these things don't actually matter, you can ask me and make mistakes and it doesn't matter"* (ID-6). Persepsies veroorsaak dus dat studente vergeet om die mens raak te sien, want hulle is bekommerd dat hulle verkeerd gaan optree teenoor studente met gestremdhede.

Alhoewel gidshonde vir blinde studente 'n ondersteunende faktor is, is mense se persepsies en kennis van gidshonde 'n hindernis. Een student het gesê *"dit voel vir my asof, ja daar kom mense en hulle praat partykeer veel eerder met [jou hond] as met my of hulle sal eerste met [my hond] kontak maak en dan met my"* (ID-9). Studente se persepsies verhoed dus soms dat ander die mens eerste raaksien.

4.5.1.2.4 Diversiteit van studentepopulasie

Die universiteit se diverse populasie bied vir studente met gestremdhede die geleentheid om met 'n verskeidenheid studente, insluitend ander studente met gestremdhede, kontak te maak. Die deelnemers het egter gevoel dat studente met gestremdhede nie die *"enigste vriende (is) wat jy moet hê"*(ID-9) nie; dit is belangrik om *"oor die hele spektrum heen vriende te kan hê"* (ID-9). Die deelnemers beskou dit as belangrik om *"deel te neem tussen mense wat nie gestremd is nie, en ook ander gestremdhede as wat jy het (want dit) gaan vir jou baie ander insig gee en vir jou baie, ek kan sê jou oë oopmaak ... ek dink hoe meer verskillende mense jy in aanraking gaan kom, wat verskillende omstandighede en situasies het, hoe beter gaan jy in die toekoms aanpas"* (ID-8).

Die studente wat in 'n spesiale skool was het ook 'n ander perspektief op die diverse populasie op kampus ingebring. Hierdie studente geniet die diverse populasie, want hul skoolomgewing was 'n baie kleiner gemeenskap en daar was min maats om van te kies. Een student het selfs genoem dat sy dink

jy ontdek jou ware menswees hier, want ek meen daar word ons almal saam groot en weet ons vorm mekaar. Waar hier kom jy met soveel ander identiteite in aanraking en jy weet, jy 'click' dalk beter met sekere, met ander identiteite as met die mense wat saam met jou op skool was, so jy word gevorm, ek dink jy ontdek jou eintlike menswees ook hier of bevestig dit selfs (ID-9).

Die diverse populasie op kampus ondersteun dus die deelnemers se sosiale aanpassing omdat hulle met verskillende mense in aanraking kom en verskillende opinies hoor, en dit *"is belangrik om half te sien, maar luister hier die wêreld is baie groter daar buite"* (ID-9). Die deelnemers beskou dit dus as belangrik om soveel as moontlik verskillende vriende te hê en nie net vriende met gestremdhede nie, want so *"leer beide partye"* (ID-9) van mekaar.

4.5.1.3 Universiteitsakkommodasie

Die deelnemers het positiewe sosiale interaksie ervaar in die universiteit se akkommodasie. Hulle ervaring is dat hulle *"onder geen omstandighede uitgesluit"* (ID-4) voel nie. Een deelnemer voel dit is tot sy voordeel om in 'n koshuis te wees, want *"jy het die manier om geïsoleer te raak as jy nie 'n baie uitgaande persoon is nie"* (ID-2).

Die deelnemers ervaar dat die koshuise baie moeite doen om in hulle behoeftes te voorsien. Fisies is die koshuise toeganklik vir die studente, want *"ek het parkering gekry by die ingang, by die deur... hulle het vir my soos die, jou kaart wat jy mos 'swipe' om by die deur in te gaan, hulle het vir my 'n 'remote' gegee ... die wasmasjien wat onder is, al die kaart goeters was bo teen die muur ... hulle het dit laer gesit"*(ID-5).

Alhoewel die deelnemers dit geniet om in die koshuise te wees, is die ervaring ook tog dat nie *"almal in die koshuis verstaan nie"* (ID-6). Deelnemers het al ervaar dat medestudente *"gevoel het ek gebruik my gestremdheid tot my voordeel"*(ID-6), byvoorbeeld wanneer dit kom by kamerindelingen. Die ervaring is *"mense besef nie rêrig dat jy dalk goed anderste moet doen, ja dalk tot hulle nadeel, ... maar hulle gaan nie ervaar hoe voel dit elke dag nie ... so hulle sien nie die hele wye prentjie altyd nie"* (ID-6). 'n Ander deelnemer ervaar ook dat studente met gestremdhede geneig is om in dieselfde seksies² ingedeel te word in die universiteitsakkommodasie. Haar redenasie is dat *"die oomblik as mense gaan, as ek voel maar weet jy gestremde mense is net so normaal as enige iemand anders, dan gaan ek hulle enige plek insit"* (ID-9).

² Koshuisgange word in verskillende seksies opgedeel. Wanneer 'n student verwys na 'n spesifieke seksie, is dit dus die gang waarin hy of sy bly.

Ten spyte van bogenoemde hindernis, ervaar die deelnemers dat die universiteitsakkommodasie toeganklik is en ook tot hul sosiale aanpassing bydra. Die deelnemers se ervaring is dat as hulle hul behoeftes in die koshuis gekommunikeer het, is die mense "*bereid om te help*" (ID-7).

4.5.1.4 Kursus

Die deelnemers ervaar dat sommige kursusse hul sosiale aanpassing ondersteun. 'n Fokusgroepdeelnemer voel so daaroor:

Ook die fasilitering van sosiale aanpassing is jou uhm, kursus. Die aantal mense wat in jou kursus is, sê nou maar 'n gestruktureerde kursus soos arbeidsterapie of Opvoedkundige Sielkunde of sekere ingenieurswese, is dit makliker om vriende te maak, want die groep is klein, daar word baie groepwerk gedoen. Waar in groter kursusse soos byvoorbeeld BA Geesteswetenskappe, verander die klasse en jy het nie noodwendig dieselfde klas nie (FD5).

Sommige kursusse het dus kleiner klasgroepe, wat dit vir die student makliker maak om vriende te maak, en dit skep 'n omgewing waar medestudente die studente met gestremdheid as persoon leer ken aangesien hulle dieselfde belangstellings deel. Een student het eers BA Geesteswetenskappe gestudeer en in sy tweede jaar verander na BA Sportwetenskap. Hy het ervaar dat hy in die laasgenoemde kursus baie makliker vriende gemaak het:

... ook nou wat ek in die Sportwetenskap klas is, of in die Sportwetenskap Departement is, almal het dieselfde plan in die lewe ... almal hou van sport ... So daai goeters kan jy bespreek, as jy nou net in die BA gewone klas het waar iemand soos byvoorbeeld nou Politieke Wetenskap langs jou het en hulle praat oor hierdie politieke goeters waarmee hulle sukkel. Jy kan nie met hulle kommunikeer nie, want jy ken dit nie (ID-8).

Dit wil voorkom dat kursusse wat kleiner klasse het en 'n meer gestruktureerde program aanbied, studente met gestremdhede se sosiale aanpassing ondersteun.

4.5.2 Fakulteite en departemente

Die deelnemers se ervaring is dat die universiteit baie fakulteitgeoriënteerd is en sommige ervaar meer ondersteuning in hul fakulteit as in ander fakulteite. Houding en bewustheid van dosente in die verskeie fakulteite kan óf 'n hindernis óf 'n ondersteunende faktor wees vir die deelnemers se sosiale aanpassing. Ekstra druk op studies word ook gesien as iets wat sosiale aanpassing belemmer.

4.5.2.1 Houding en bewustheid van dosente

Die deelnemers ervaar dat dosente se gebrek aan bewustheid en hul negatiewe houdings ook 'n negatiewe invloed op hul sosiale aanpassing het. Studente ervaar dat hulle " 'n nuisance" (ID-9) van hulle moet maak om dosente aan die aanpassings te herinner wat hulle nodig het. Een deelnemer het gesê dat as sy nie so baie tyd hoef te spandeer het om dosente te herinner of bekommerd te wees of hulle gaan onthou om haar vraestelle aan te pas nie, *"you would have more time to socialise and you would be a happier person to start with and you would automatically attract more friends from the beginning"* (ID-3).

Die deelnemers het genoem dat dosente ook 'n belangrike rol kan speel in die sosiale integrasie van studente met en sonder gestremdhede. Die *"Rektors en die Dekane en sulke goeters, die attitude van bo"* (FD-5) het ook 'n invloed op die universiteit se persepsies van mense met gestremdhede en hoe studente met gestremdhede integreer of inskakel op kampus. Die deelnemers is van mening hulle het die *"fakulteite en dosente en dekanes se hulp ook nodig, dit kan nie net altyd die studente wees wat alles doen nie"* (FD-1) om integrasie aan te moedig.

Die deelnemers ervaar egter ook dat sommige dosente hulle ondersteun. Een student het die volgende van 'n dosent gesê: *"[S]y was 'n wonderlike vrou. Ek kan rêrig sê sy was fantasties ... want sy verstaan die situasie"* (ID-6). Deurdat die dosent haar omstandighede verstaan het, het dit baie ekstra druk vir haar verlig. Dit het 'n positiewe invloed op haar sosiale aanpassing gehad, aangesien sy sodoende meer tyd gehad het om te sosialiseer.

4.5.2.2 Ekstra druk

Die deelnemers se ervaring is dat die ekstra druk wat hulle in hul studies ervaar 'n negatiewe invloed het op hul sosiale aanpassing. Die studente moet byvoorbeeld baie keer wag vir notas wat verwerk moet word³, dus moet hulle dan *"baie werk in 'n korter tyd doen"* (ID-6). Soos een student dit gestel het: *"[I]f you have all these problems and issues to sort out, you don't have time to socialise and you have, and you are never in a state of mind where you don't worry"* (ID-3).

Dit blyk dat die ekstra druk wat hulle ervaar om ook betyds take te voltooi, ten spyte van die feit dat klasnotas nie altyd dadelik vir hulle beskikbaar is nie, stremming

³ Verwerking van notas behels byvoorbeeld die braillering daarvan, of vergroting van die skrif.

plaas op hul sosiale aanpassing. Daar word ook baie druk op studente geplaas om te presteer. Een student het selfs genoem dat *"I'm on a mission to prove all these people wrong"* (ID-3). Studente ervaar dus ook ekstra druk om mense wat nie glo hulle kan die kursus voltooi, of die beroep volg, te oortuig dat hulle wel daartoe in staat is. Hulle kan dus nie *"afford to let this slip"* (ID-3) nie. Hulle ervaar daardie ekstra druk om *"net so te 'perform'"* (ID-9) soos ander studente, ten spyte van die ekstra uitdagings waarmee die deelnemers gekonfronteer word.

Deelnemers se ervaring is ook wel dat hul sosiale aanpassing 'n positiewe invloed gehad het op hierdie ekstra druk. Een student het dit so verduidelik:

So dan help vriende, dan lees vriende vir my en dan tik ek net uit wat ek wil hê of so. So as ek nie so goed sosiaal aangepas het nie, het ek nie die vriende gehad wat my so help nie ... het jy nie daai vriende gehad wat daai akademiese las vir jou bietjie ligter gemaak het nie (ID-6).

Dit blyk dus dat ekstra druk wat studies betref 'n belemmerende invloed het op die deelnemers se sosiale aanpassing, omdat dit soms soveel tyd neem om byvoorbeeld toegang tot notas te kry. Hul ervaring is egter dat hul eie sosiale aanpassing hierdie hindernis ook oorbrug, aangesien hulle vriende het op wie hulle kan staatmaak vir ondersteuning ten opsigte van die akademiese las.

4.5.3 Universiteit

Die Universiteit vorm deel van die mesosisteem (sien figuur 4.2). Die student met 'n gestremdheid is dus gedurig in interaksie met hierdie omgewing. Vanuit die gesprekke met die deelnemers het daar twee faktore voorgekom wat 'n invloed het op hoe hulle sosiaal aanpas, naamlik toeganklikheid en organisasies. Hierdie twee faktore word vervolgens bespreek.

4.5.3.1 Toeganklikheid

Deelnemers ervaar dat daar drie areas van toeganklikheid is wat dit vir hulle moeilik maak om deel te neem aan kampusaktiwiteite, naamlik die fisiese omgewing, inligting en die student met 'n gestremdheid se veiligheid.

4.5.3.1.1 Fisiese omgewing

Die fisiese omgewing is vir die deelnemers 'n hindernis, en het dus 'n negatiewe invloed op hoe hulle sosiaal aanpas. Die geboue is van so aard ontwerp dat fisies

gestremde studente gebruik moet maak van sydeure of agterdeure om toegang tot die gebou te kry en dus nooit informeel sosialiseer en "[saam]drom met die studente daar voor en gesels met hulle of so nie" (ID-1). Die studente het ook 'n behoefte daaraan om saam met die groep te beweeg en gesels, maar dan "kom jy by 'n plek dan wil jou vriende ingaan, dan moet jy omgaan na 'n skuifdeur of voor die tyd gaan. Dit is nie 'cool' nie; ek wil saam met my vriende voor instap" (ID-5). Studente is dankbaar dat die universiteit wel voorsiening maak vir hulle behoeftes, maar een student huldig die volgende mening:

Hoekom moet 'n mens altyd tevrede wees met die minste. Sê nou maar dit is beter as om niks te hê nie, maar hoekom kan, hoekom kan 'n mens nie ook deel wees van al die dinge nie, hoekom as gevolg van die feit dat jy nie orals met jou 'scooter' kan rondbeweeg nie, nie deel wees van die dinge nie (FD-5).

Selfs die klaskamer is ook 'n hindernis vir fisies gestremde studente, omdat hulle nie altyd daar kan sit waar die res van die groep sit nie. Hulle het ook 'n behoefte daaraan om saam met medestudente deel te neem aan klasgesprekke. 'n Student lewer soos volg kommentaar op hierdie uitdaging: "[B]aie keer voel ek ek wil ook deel wees van die gesprek, maar ek kan nie rêrig nie, want hulle sit agter en ek sit voor" (ID-3).

Die dorpsomgewing is ook nie altyd vir studente toeganklik nie. Hulle kan nie altyd by "al die uitgaanplekke inkom nie, so dan gaan ek sommer nie. Of ek gaan na 'n ander plek toe, maar dit is nie altyd waar die studente is nie" (ID-1). Die deelnemers het dus ook 'n behoefte daaraan om deel te neem aan sosiale aktiwiteite, maar die omgewing is nie altyd vir hulle toeganklik nie, en so word hulle weer uitgesluit. Die ontoeganklikheid van die omgewing het ook 'n invloed op hul vriendskappe met andere. Studente met gestremdhede voel baie keer skuldig dat hul vriende aanpassings moet maak, of nie na sekere plekke toe kan gaan nie. Dit lei daartoe dat baie studente met gestremdhede alleen iewers heen gaan, "want ek wil nie vir hulle 'n las wees nie, dan kry ek hulle maar later" (ID-5).

Vir studente met gestremdhede is daar dus baie dinge wat hulle eers moet oorweeg voordat hulle kan instem om saam met studente 'n sosiale geleentheid by te woon. Een student stel hierdie hindernis soos volg:

There are just so many other things to consider and it's also like the physical, you know buildings and pavements and stuff. If you go down somewhere and you can't

get up the next, you know, if you go from the pavement to the street up to the next pavement, you can go down this side, but you can't go up the other side. So it's like the physical you know, structures that aren't in place and also people that park where ever and then you can't get past and then you have to take a different route and then. If you're in a group, people get tired of you, 'cause, it's not me, it's because of me that they have to make alternative plans and even though they don't say, that they, you know I can pick it up. So one tends to like stay home rather than go, because it is so much more, you know, so many factors to take into consideration and so much longer to actually get there and get back. So one tends to stay at home (ID-3).

Daar was onlangs ook 'n brief in *Die Burger* oor hoe "besonder onvriendelik" Stellenbosch vir rolstoelverbruikers is. Die skrywer het genoem dat daar dalk wel toegang deur die kombuise is tot geboue, maar dit is "beledigend". Alhoewel daar oral oorgange van die straat af na die sypaadjies of oor die leivore is, word dit "in die meeste gevalle versper deur 'n paal of 'n posbus, of 'n vaatjie met plante". Die brief het afgesluit met die volgende woorde: "Nee wat, Stellenbosch, lees die Grondwet!". Selfs op kampus word toegang ook tydelik bemoeilik deurdat baniere voor fakulteite gehang is vir 'n belangrike universiteitsinisiatief (Sien Bylae G). Dit het toegang tot die gebou vir veral blinde en fisies gestremde studente beperk. Dit wil dus voorkom of die deelnemers baie negatiewe ervarings het met betrekking tot die fisiese toeganklikheid tot sosiale aktiwiteite.

4.5.3.1.2 Inligting

Die deelnemers het genoem dat die vorm waarin inligting oor sosiale geleenthede beskikbaar gestel word, studente wat visueel gestremd is se sosiale aanpassing kan belemmer: geleenthede "word visueel bemark ... soos van posters wat opgesit word en dit en dit in die Neelsie of daai en as jy nou nie MFM luister nie, gaan jy nie hoor wat uhm, sulke goed wat daar is wat deur hulle aangebied word nie" (ID-6). Die e-posse wat aan studente gestuur word is ook nie eens altyd in 'n formaat wat hulle kan lees nie. Deelnemers is dus nie altyd bewus van sosiale geleenthede op kampus nie, want dit word nie op so 'n manier geadverteer wat vir hulle ook toeganklik is nie.

Deelnemers is dus afhanklik van andere om vir hulle te vertel van sosiale geleenthede wat op kampus aangebied word. Dit is egter vir die deelnemers 'n "groot ding dat jy kan saampraat met jou peer groep oor wat daar aangaan" (ID-7) en dat hulle nie afhanklik hoef te wees van ander mense vir inligting nie. 'n Student het voorgestel dat die universiteit 'n " 'website' stig, waar al die inligting elektronies beskikbaar is van al

die ... funksies wat deur die verskillende koshuise en goed aangebied word, dat jy as gestremde persoon kan in log en die goed kan lees, want jy gaan nie die 'flyertjie' teen die muur sien nie, maar as jy dalk kan dink wat gaan ek Vrydagaand saam met my vriende, gaan op die 'website' ... die een het daai storie aan, okay. Jy praat met jou vriende wat gaan julle doen, jy weet, dan kan 'n mens mos nou besluit wat jy wil doen'(ID-6).

Sekere Joolaktiwiteite is nie net fisies toeganklik vir studente met gestremdhede nie, maar die inligting daaroor is nie beskikbaar nie. Een deelnemer het byvoorbeeld genoem: *"Vensters beteken vir my op die oomblik nog absoluut niks" (ID-7)*. Hy kan net na die musiek luister en dus glad nie saam met die ander studente gesels oor wat alles gebeur nie. Hy stel voor dat daar net 'n *"Braille afskrif [gemaak word] van uhm, van wat die idee is, byvoorbeeld die tema" (ID-7)*.

Die deelnemers is van mening dat aktiwiteite so gestruktureer moet word *"dat almal daaraan kan deelneem" (FD-5)* en dit sluit in dat inligting van aktiwiteite toeganklik moet wees. Sosiale geleenthede wat dus nie effektief geadverteer word sodat inligting vir alle studente beskikbaar is nie, belemmer die deelnemers se sosiale aanpassing en integrasie.

4.5.3.1.3 Veiligheid

Uitdagings rakende veiligheid het 'n negatiewe invloed op die deelnemers se sosiale aanpassing. Volgens een deelnemer het sy *"altyd die probleem van, gaan ek veilig by die huis kom, want ek sal nie weet nie hoe kom ek van waar ook al weer terug huis toe" (FD-1)*. Die deelnemers voel dat hulle *"baie 'vulnerable' is" (FD-4)*, want as *"iemand nou op ons afkom kan ons nou nie regtig weghardloop nie" (FD-3)*. Die deelnemers moet dus hul veiligheid ook in gedagte hou wanneer hulle besluit of hulle saam na 'n geleentheid sal gaan. Die een deelnemer stel die uitdaging so: *"[As jy] alleen moet terugstap, even al sien ek sleg, solank ek weet ek gaan veilig terug kom en nie in 'n kar moet klim met iemand wat gesuip is, so ja dit is nou maar net een van daai"(ID-8)*.

Deelnemers het ook genoem dat hulle vir hul eie veiligheid afhanklik is van andere. Hulle moet saam met iemand uitgaan wat hulle kan vertrou en *"wat jy weet nie goed in jou drank sal gooi nie en sulke goeters" (ID-8)*. Dit het al met *"een van my pelle gebeur laasjaar ... iemand het vir hom drank gegooi en toe is dit 'spiked' " (ID-8)*.

Dit blyk dat die deelnemers, m.a.w. studente met gestremdhede, baie meer blootgestel is as die ander studente. Hulle veiligheid kan dus hul sosiale aanpassing

belemmer, omdat hulle baie keer afhanklik is van andere om sosiale geleenthede by te woon. Onafhanklikheid (4.4.4.3) word dus deur veiligheid beïnvloed.

4.5.3.2 Organisasies

Die deelnemers het gemengde gevoelens oor die DisMaties, die organisasie vir studente met gestremdhede. Die deelnemers het gemeld dat die organisasie daar is *"om studente te ondersteun"* (ID-6), maar hulle wil ook nie hê dit *"moet half so organisasie op sy eie wees nie"* (ID-9). Sommige deelnemers het selfs gesê dat *"I don't even know if we should have this organisation ... I often wonder if there is actually a place for a organisation like that"* (ID-3). Die deelnemers wat hiermee saamstem, redeneer soos volg:

Many people don't want to be part of that because they don't want to be labelled and then also I feel like it is a small community and they tend to focus like more on their disability than social integration and you know the bigger picture and that is where all the moaning and stuff comes in (ID-3).

Sommige van die deelnemers voel dus dat hulle *"sonder 'n gestremde komitee (kan) klaarkom ... (en) hoef nie 'n komitee te hê om my te help aanpas nie"* (ID-4).

Die deelnemers se voorstel was dat DisMaties nie *"afsonderlik vir die gestremde ouens 'n kompetisie of iets reël nie ... laat hulle saam deelneem"* (ID-5). *"Hulle moet nie afsonderlik DisMaties wees nie ... hulle moet saam met ander goeters doen ... dat die ander studente op kampus gewoon raak aan hulle. Hulle moet meer sulke aktiwiteite doen en nie eenkant aktiwiteite doen nie"* (ID-5). Die deelnemers is van mening dat hulle net soveel reg het om aan aktiwiteite deel te neem as die ander, en dat daar nie afsonderlike aktiwiteite vir studente met gestremdhede hoef te wees nie. Een student het gesê: *"I am a student; I'm not disabled first, I'm a student and I am at this university and I have a place"* (ID-3).

Die deelnemers is nie van mening dat daar glad nie plek is vir 'n organisasie soos DisMaties nie, maar hulle voel dit *"moet geïntegreer word met die res van kampus"* (ID-9). Hulle voorstel was: *"Reël funksies waar mens op sosiale vlak met mekaar kan meng sonder dat daar druk is van okay dit is DisMaties openingsaand, julle moet nou met mekaar meng, want dit word nou van julle verwag"* (ID-6). Dit is vir die deelnemers belangrik dat sosiale geleenthede wat deur DisMaties gereël word, gemaklike en informele geleenthede moet wees waar sosiale integrasie kan plaasvind. Dit is ook hier

belangrik dat DisMaties "*gestremde mense se opinies vra*" (ID-7) oor hoe sulke geleentheid gereël kan word.

Die deelnemers voel dus dat die organisasie vir studente met gestremdhede wel 'n rol het om op kampus te speel en dat dit 'n ondersteunende rol in die deelnemers se sosiale aanpassing kan speel. Die uitgangspunt moet egter wees dat dit 'n organisasie is wat deel is van die universiteit in die geheel, en nie 'n afsonderlike organisasie vir gestremde studente nie.

Die deelnemers het ook voorgestel dat die Studenteraad se portefeuljies die belange van studente met gestremdhede insluit. Een student het gestel dat die Studenteraad meer blootstelling aan hulle behoort te gee:

... so bietjie blootstelling daaraan om te kan sien 'wow', hier is actually ook mense met gestremdhede hier op kampus jy weet, of dalk besef hulle dit dalk en sal hulle dalk meer werk daaraan om goeters meer toeganklik vir hulle te maak vir mense met gestremdhede, want hulle doen nie, want ek dink nie hulle besef rêrig dat daar gestremde mense is wat goed wil doen nie (ID-6).

Die deelnemers se voorstel was dat die "*Studenteraad for that matter, hand aan hand met DisMaties kan gaan*"(ID-9) en saam geleentheid kan reël om sosiale integrasie tussen studente aan te moedig.

4.5.4 Sosiale sisteem

Die deelnemers het genoem dat die breër sosiale norme 'n negatiewe invloed op hul sosiale aanpassing kan hê. Deelnemers is al reeds op skool geleer "*jy moet versigtig wees wat jy doen ... so jy moet daai vermoë leer om dit so na as moontlik reg te doen*" (ID-4) – met ander woorde, om dit 'reg te doen' volgens sosiale norme. Deelnemers ervaar dus dat hulle uiters versigtig moet wees om alles volgens die samelewing se norme te doen, anders word alle blindes, of alle fisies gestremdes oor dieselfde kam geskeer. Een student is van mening dat "*daai woord 'gestremdheid', wat 'n euwel eintlik is, plaas almal onder een kategorie*" (FD-2).

Die deelnemers ervaar dat in die samelewing mense hulle nog baie op hul voorkoms oordeel. Een student het genoem dat mense het "*half hierdie idee van omdat jy gestremd is, jy's nie altyd lekker tien-vyf nie*" (ID-5), met ander woorde hulle is verstandelik gestrem ook. Sommige het selfs genoem dat mense al "*harder met hulle gepraat het*" (ID-8) omdat hulle blind is of met iemand praat wat by hulle is en nie met

hulle nie. Een deelnemer het vertel van 'n winkelhandelaar wat met sy *"broer (praat) en verduidelik vir my broer hoe hierdie handskoene werk ... later sê ek vir hierdie 'dude', luister hier, ek koop die handskoene nie my broer nie, praat met my"* (ID-5). Die deelnemers ervaar dus dat die breë sosiale samelewing se persepsies ook nog 'n invloed het op hul gevoel van aanvaarding en insluiting by die gemeenskap.

Een van die deelnemers se ervaring is dat *"Suid-Afrika is maar bietjie van mense met gestremdhede moet in die hoek geskuif word, uhm, ek dink net dat mense meer bewus is van wat alles daar is en uhm, net dat enige mens, hoe kan ek sê, is net 'n mens. Jy kan met hom normaal praat en jy hoef hom nie, jy hoef nie 'n wye draai om hom te loop nie en so uhm, as jy iets wil weet, gaan na die persoon toe, vra die persoon. Uhm, moenie staar en maak of die persoon 'n 'freak' is nie, maar uhm, dit gaan nog dink lank vat voordat almal so bewus is van mense uhm, met gestremdhede"* (ID-1).

Die deelnemers se ervaring is dat in die breër samelewing mense se persepsies en idees van mense met gestremdhede, sosiale interaksie verhinder.

4.6 TEN SLOTTE

Die data wat van die deelnemers en dokumente gegenereer is, is aangebied in twee breë kategorieë, naamlik **interne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse** en **eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse**. Hierdie twee kategorieë is verder verdeel in verskillende subkategorieë. Die vier oorkoepelende temas wat van die data gegenereer is, is houdings en bewustheid, kommunikasie, voorspraak en inklusie. Tot dusver in die tesis het dit duidelik geword dat daar 'n komplekse verhouding tussen die interne en eksterne faktore is en dat daar ook gedurig interaksie tussen hierdie twee breë kategorieë is. Die bevindinge word in Hoofstuk 5 geïnterpreteer en beskryf.

HOOFSTUK 5

INTERPRETASIE EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie was om studente met gestremdhede se ervarings van hul sosiale aanpassing op kampus van die Universiteit Stellenbosch te analiseer en te beskryf. Die kategorieë wat in hierdie studie geïdentifiseer is, naamlik die interne en eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse sal in hierdie hoofstuk bespreek word om die kompleksiteit en voortdurende interaksie tussen hierdie kategorieë aan te dui. Die vier oorkoepelende temas word ook saamgevat ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Hierdie hoofstuk behels dus die interpretasie en herkontekstualisering van hierdie studie se navorsingsbevindinge. Hierna word aanbevelings voorgestel en word die sterkpunte en beperkinge van die studie bespreek. Laastens word toekomstige navorsingsmoontlikhede genoem.

5.2 INTERPRETASIE VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE

Vorige navorsing (Fuller et al., 2004; Holloway, 2001; Howell & Lazarus, 2003 & Riddell et al., 2005) het getoon dat studente met gestremdhede verskeie hindernisse in hoërsonderwys ervaar. Wetgewing vereis dat hoërsonderwysinstansies hierdie hindernisse moet aanspreek en in studente met gestremdhede se behoeftes moet voorsien (ODP, 1997; ODP, 2008; DoE, 2001b; DoE, 1998; DoE, 2001a). Alhoewel dit belangrik is vir sukses om hierdie hindernisse tot leer en ontwikkeling aan te spreek, is dit volgens Simpson (2006) ook belangrik om 'leerderondersteuning' en dus die psigososiale welsyn van studente aan te spreek (in Howell, 2005). Erikson (in Louw, Van Ede & Louw, 2001) voer aan dat sosiale aanvaarding vir studente 'n belangrike ontwikkelingsmylpaal is en dat dit dus hul psigososiale welsyn beïnvloed. Aangesien persoons- en omgewingsfaktore die konteks skep waarin mense lewe (Schneider, 2006), is dit belangrik dat wanneer die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede geanaliseer en beskryf word, beide die interne en eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse aangespreek word. Die twee

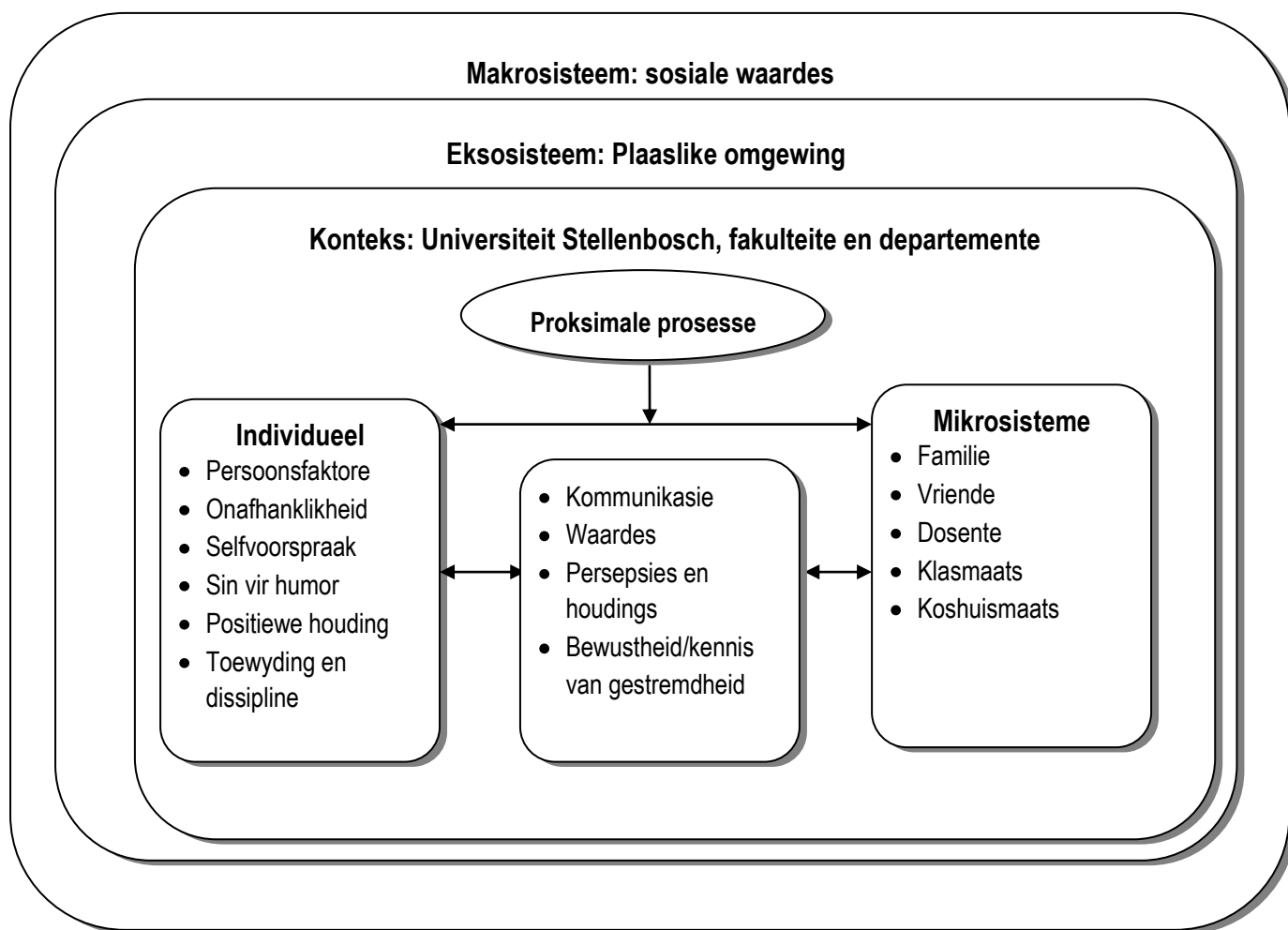
teorieë wat die teoretiese raamwerk van hierdie studie uitmaak, naamlik Bronfenbrenner se bio-ekologiese model en die sosiale model, dien as riglyn om hierdie ingewikkelde interaksie tussen die interne en eksterne faktore en prosesse te verduidelik. Bronfenbrenner se bio-ekologiese model verduidelik die kompleksiteit van die invloede, interaksies en interverhoudings tussen die individuele student en verskeie ander sisteme wat geskakel is met die student (Swart & Pettipher, 2005). Meer spesifiek is Bronfenbrenner se proksimale prosesse belangrik om die data van hierdie studie te interpreteer en ook meer praktiese betekenis te gee (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Proksimale prosesse word geaffekteer deur beide persoonsfaktore en die sosiale konteks waarin dit gebeur (Bronfenbrenner, 2005; Donald et al., 2006). Dit is belangrik om hierdie proksimale prosesse te verstaan in verhouding tot die mag van wederkerige invloede van families, portuurgroep, die universiteit en plaaslike gemeenskap (Donald et al., 2006). Sien Figuur 5.1 wat die verskillende proksimale prosesse identifiseer en ook die faktore wat dus 'n rol speel in die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede uiteensit. Hierin lê die spesifieke bydrae van die studie.

Volgens die sosiale model van gestremdheid word gestremdheid veroorsaak deur die samelewing wat nie die behoeftes van mense met gestremdhede in ag neem nie. Reindall (2008:144) stel egter voor dat hierdie teorieë nie as geïsoleerde entiteite gesien moet word nie, maar dat hulle vanuit dit 'n sosiaal-relasionele model (die sg. "social relational model") ontstaan, waar dit moontlik is "to distinguish between personal experiences of social restrictions due to the reduced function in a social setting on the one hand, versus imposed social restrictions in social settings, on the other hand". Naidoo (2006:595) stel ook voor dat modelle en teorieë nie met mekaar moet kompeteer nie, maar in wisselwerking met mekaar moet wees:

We wish to establish that conceptualizations of disability are not in competition with each other; rather, they complement one another in offering attention to alternate dimensions within the analysis and conceptualization of disability. These models work in interaction with each other towards contributing to the analysis and understanding of key issues and concepts within the field of disability research and practice.

Reindal (2008) se sosiaal-relasionele model stel dus voor dat studente met gestremdhede se sosiale ervarings bestudeer moet word na aanleiding van persoonlike ervarings (die interne faktore en prosesse), maar ook watter invloed die

omgewing en breër sosiale sisteem (eksterne faktore en prosesse) op hul sosiale ervarings het. Figuur 4.2 dui aan dat die individu deel uitmaak van 'n komplekse sisteem en dat individuele ervarings sowel as eksterne faktore en prosesse 'n invloed het op hul sosiale aanpassing. Dit is dus belangrik om beide hierdie kategorieë aan te spreek ten einde, studente met gestremdhede se sosiale aanpassing op Universiteit Stellenbosch volledig te beskryf.



Figuur 5.1 Faktore wat 'n rol speel in die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede.

5.2.1 Interne ondersteuning en belemmerende faktore en prosesse

Die data wat van die deelnemers aan hierdie studie gegenereer is het aangedui dat daar verskeie interne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse is wat 'n invloed het op die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede (sien figuur 4.2). Nelson, Smith, Appleton en Raver (1993) noem ses sielkundige oortuigingsfaktore, oftewel interne faktore, wat 'n invloed het op suksesbeleving

tydens hoëronderwys: dissipline en toewyding, aanvaarding van gestremdheid, selfvertroue, vorige kennis en ervarings, en vermoë. Hierdie faktore word ook deur die kampusklimaat beïnvloed (Nelson et al., 1993). Die verskeie interne faktore en prosesse in hierdie studie is in die volgende subkategorieë ingedeel: emosioneel, persoonseienskappe en sosiale vaardighede, oortuigings, gedrag en vorige skoolervarings. Susino (2007:121) beklemtoon dat ons nie die emosionele en persoonlike dimensies van die stremmende ("disabling") proses moet ignoreer nie: "[W]e should bear in mind those social barriers which affect the psycho-social welfare of people and which, therefore, have a discriminatory influence similar to physical barriers or the public sphere in general."

5.2.1.1 Emosioneel

Om die emosionele aspekte van die lewe te hanteer behels 'n 'balanseringsaksie' (Salovey et al., 2002 in Snyder & Lopez, 2007). Aan die een kant het geluk en 'n gevoel dat hulle tuishoort bygedra tot die deelnemers se positiewe emosies, en was dit in werklikheid 'n ondersteunende faktor vir hul sosiale aanpassing. Positiewe emosies soos onder meer geluk verhoog die moontlikheid dat 'n mens positief teenoor andere optree en sodoende meer positiewe verhoudings ontwikkel (Snyder et al., 2007). Aan die ander kant van die 'balanseringsaksie' is daar negatiewe emosies, waar deelnemers hartseer gevoel het as hulle nie aan sosiale geleenthede kon deelneem nie. Somtyds veroorsaak hierdie intense emosionele ervarings dat mens sekere dinge vermy (Snyder et al., 2007). Deelnemers het gemeld dat dit partykeer net makliker is om sosiale geleenthede te vermy as om die negatiewe emosies te ervaar. Eksterne faktore soos ontoeganklikheid van die omgewing, beperkte bewustheid en afhanklikheid van ander het egter ook tot gevoelens van hartseer bygedra. Om 'n volledige prentjie van gestremdheid te kry is dit volgens Marks (1999, in Naidoo, 2006) dus belangrik om in gedagte te hou hoe inperking ("impairment") en gestremdheid emosioneel ervaar word.

5.2.1.2 Persoonseienskappe en sosiale vaardighede

Sekere aspekte van 'n mens se persoonlikheid onderskei jou van ander mense (Aroson, Wilson & Akert, 2007). In ooreenstemming met die literatuur (bv. Cotterell, 2007), verkies sommige deelnemers 'n groot vriendekring en kan hulle vinnig al hul vriende opnoem, terwyl ander deelnemers gemakliker is in kleiner groepe en hulle

vriende op een hand tel. Net so verskil belangstellings ook, wat weer 'n invloed het op die tipe sosiale geleenthede wat die deelnemers bywoon. Selfvertroue, selfaanvaarding en humor is as ondersteunings- of hindernisfaktore geïdentifiseer.

Die studente het aangedui dat hulle selfvertroue nodig het om na ander uit te reik en interaksie te inisieer. Eksterne faktore, soos ander se houdings en 'n gebrek aan bewustheid belemmer egter sosiale interaksie, want as gevolg van vorige ervarings en diskriminasie kan mense met gestremdhede 'n gebrek aan selfvertroue hê (Shakespeare, 2006) om interaksie te inisieer. Selfvertroue kan dus ook beïnvloed word deur die kampusklimaat (Denis & Pieterse, 2006). Deelnemers het in hierdie verband gemeld dat die aanvaarding van jou gestremdheid ook 'n invloed het op sosiale aanpassing. Om kwaad en vyandig teenoor jou omstandighede te wees is verstaanbaar, maar dit bring nie gemaklike verhoudings met andere mee nie (Shakespeare, 2006). Aanvaarding van gestremdheid kan ook beïnvloed word deur die kampusklimaat. Die reaksies, houding en vlak van aanvaarding deur medestudente en die administrasie kan 'n invloed hê op hoe die student oor sy gestremdheid voel. 'n Positiewe en aanvaardende kampusklimaat skep 'n omgewing vir studente om meer op hul gemak te wees en hul gestremdheid te aanvaar, terwyl 'n onvriendelike en nie-ondersteunende kampus dit moeilik maak (Denis & Pieterse, 2006). Persoonse faktore asook ander mikrosisteme soos byvoorbeeld vriende en klasmaats het dus 'n invloed op die proksimale interaksies tussen die partye en ook op die student met gestremdheid se ontwikkeling. Daarmee saam het vorige ervarings van die verskeie mikrosisteme ook 'n invloed gehad op die wederkerigheid van verhoudings (Sien weer figuur 5.1).

'n Ander belangrike kenmerk van vriende se interaksie is humor en gelag. 'n Gelag en grappies maak is 'n algemene verskynsel onder vriende (Cotterell, 2007). Studente is dus sterk van mening dat humor 'n ondersteunende rol in hul sosiale aanpassing speel, nie net om vriendskappe te vorm nie en mense op hul gemak te stel nie, maar ook om hul omstandighede te hanteer en aanvaar. Selfvertroue, humor en aanvaarding van hul situasie is dus interne ondersteuningsfaktore.

5.2.1.3 Oortuigings

In ooreenstemming met die literatuur beskou die deelnemers oortuigingsfaktore soos selfvoorspraak ("self-advocacy") en individuele behoeftes ook as belangrike

ondersteunende en belemmerende faktore. Deelnemers was van mening dat hulle eie vermoëns en inherente potensiaal definitief tot hul sukses in sosiale aanpassing bydra. Persoonfaktore het dus hier 'n groot invloed op die wederkerigheid van interaksie met ander mikrosisteme (Sien figuur 5.1) en word terselfdertyd ook beïnvloed deur die mikrosisteme. Hulle het 'n behoefte om as unieke individue gerespekteer en aanvaar te word. Deelnemers ervaar dat medestudente en andere nie altyd hulle omstandighede verstaan nie. Dit is dus baie belangrik vir hul sosiale aanpassing, dat hulle andere inlig en leer van gestremdhede, ten einde verkeerde en negatiewe persepsies uit te skakel. Denis en Pieterse (2006:7) voer aan dat

many students likely have very little understanding of the issues faced by students with disabilities, further separating them from the rest of the students in an inhospitable campus climate. Students are unaware of the experiences of the minority groups on campus. In order for the non-disabled student population to be most encompassing of their disabled classmates, they must be involved in activities that work to improve campus climate and create an understanding between all students.

Selfvoorspraak is dus vir die deelnemers baie belangrik, omdat dit daartoe kan bydra dat studente sonder gestremdhede betrokke kan raak by aktiwiteite en sosiale geleenthede waaraan studente met gestremdhede ook deelneem. Self-voorspraak is 'n interne ondersteuningsfaktor vir die deelnemers se sosiale aanpassing in hul portuurgroep, koshuis en klaskamer.

Vir die deelnemers is dit nie net belangrik om vir hul regte op te kom en andere meer te leer van gestremdhede nie. Hulle het ook die behoefte om deur andere raakgesien te word vir die individue wat hulle is. Volgens Dowrick, Anderson, Heyer en Acosta (2005) wil mense met gestremdhede hê dat die fokus op die individu geplaas word en nie op hul gestremdheid nie. Hierdie siening is ondersteun deur die deelnemers se sterk mening dat elkeen individuele behoeftes het. Elke student met gestremdhede het verskillende ondersteunende en belemmerende faktore ten opsigte van hul sosiale aanpassing, en wat vir een student ondersteun is nie noodwendig dieselfde vir 'n ander student nie. Fuller et al. (2004:315) se standpunt dat *"what works for one student may not be a good option for another"* stem ooreen hiermee.

5.2.1.4 Gedrag

Die deelnemers het hul eie gedrag en spesifiek hul eie houding en deelname, kommunikasie en onafhanklikheid as belangrike ondersteuning of belemmerende faktore beskou. In hierdie studie was die deelnemers se ervaring dat jou eie houding en bereidwilligheid om aan sosiale geleenthede deel te neem was 'n ondersteunende faktor vir hul sosiale aanpassing. Dit stem ooreen met Fisher (2007) se uitspraak dat studente wat meer betrokke raak by verskeie aspekte van die universiteitslewe geneig is om beter uitkomst te bereik, en dus beter sosiaal aan te pas.

Vir die studente om betrokke te raak by sosiale aktiwiteite is kommunikasie egter baie belangrik. Adreon en Durocher (2007) meld dat studente kommunikasiehindernisse kan ervaar as gevolg van byvoorbeeld benadeelde spraak, of hulle kan dit moeilik vind om taal te interpreteer of humor te verstaan. In hierdie studie het een deelnemer wat visueel gestrem is, gemeld dat wanneer medestudente snaakse gebeurtenisse aan hom verduidelik, hy dit nie altyd so snaaks gevind het nie. Hierdie kommunikasiehindernisse kan dus sosiale aanpassing belemmer. Ten spyte van hierdie hindernis was effektiewe kommunikasie vir die deelnemers 'n ondersteunende faktor. Hul ervaring was dat sodra hulle hul behoeftes aan andere gekommunikeer het, dit sosiale interaksie gemakliker gemaak het.

Die deelnemers het dit duidelik gestel dat onafhanklikheid 'n belangrike ondersteunende faktor vir hul sosiale aanpassing was. Vash en Crewe (2007) en Shakespeare (2006) stem ook hiermee saam. Hulle het gevind dat wanneer die gestremde student te afhanklik raak van vriende kan hierdie vriendskappe mettertyd tot niet gaan omdat die vriende later moeilik kan onderskei tref of hulle nou helpers of vriende is. Die deelnemers het 'n behoefte aan wedersydse vriendskappe, waar hierdie persepsie nie bestaan nie.

5.2.1.5 Vorige skoolervarings

Taylor en Palfreman-Kay (2000) het gevind dat houdings oor gestremdheid alreeds gevorm en in vroeër lewenservarings bevestig word. Die deelnemers se kommentaar oor hulle ervarings dui aan dat hulle hiermee saamstem. Een deelnemer het baie negatiewe herinneringe aan haar skooldae, en sy het te kenne gegee dat sy nooit regtig op skool sosiaal aanvaar was nie. Sy ervaar dat hierdie negatiewe herinneringe 'n belemmerende invloed op haar sosiale aanpassing op universiteit

het. Dit is belangrik om hierdie student se ervaring aan die hand van proksimale prosesse te verstaan, dat vorige ervarings 'n houdende effek op haar ontwikkeling gehad het (Donald et al., 2006). Die ander deelnemers het almal goeie herinneringe aan hul skooldae, veral dié wat in 'n geborge spesiale skool-omgewing was. Hul positiewe ervarings was 'n ondersteunende faktor vir hul sosiale aanpassing op universiteit.

5.2.2 Eksterne ondersteunings- en belemmerende faktore en prosesse

Die data wat van die deelnemers van hierdie studie gegenereer is, het aangedui dat daar verskeie eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse is wat 'n invloed het op studente met gestremdhede se sosiale aanpassing (sien figuur 4.2). Volgens Bronfenbrenner se model kan eksterne faktore en prosesse gevind word in die mikro-, meso-, ekso- en makrosisteme (sien figuur 4.2). Studies deur Tinklin en Hall (1999) en Nelson et al. (1993) het die volgende eksterne faktore geïdentifiseer wat 'n invloed het op die aanpassing van studente met gestremdhede: die fisiese omgewing, toegang tot inligting, die aanname van normaliteit, vlak van bewustheid, familie-ondersteuning, interaksie met ander, en interaksie met die fakulteit en universiteitsondersteuningsdienste. Soos voorheen genoem, is daar alreeds heelwat navorsing gedoen oor die hindernisse wat studente met gestremdhede in hoërsonderwys ervaar. Baie universiteite, asook Universiteit Stellenbosch, het die sosiale model aangeneem om ondersteuning aan studente te bied en dus eksterne hindernisse aan te spreek, sodat elke student gelyke geleentheid het om te studeer. Alhoewel wetgewing en beleide eis dat universiteite hindernisse wat studente mag beleef aanspreek (DoE, 1997a; DoE, 2001a; DoE, 2001b), is dit tog belangrik dat daar ook omgesien word na die psigososiale welsyn van die student deur hindernisse te verwyder wat nie net akademiese vordering belemmer nie, maar ook sosiale aanpassing en ontwikkeling.

In hierdie studie het deelnemers die rol van die ondersteuningsnetwerk, fakulteite en departemente, die universiteit en die breër sosiale sisteem geïdentifiseer as eksterne ondersteunende en belemmerende faktore en prosesse wat hul sosiale aanpassing beïnvloed. Hierdie faktore word vervolgens bespreek.

5.2.2.1 Ondersteuningsnetwerk

Die deelnemers het 'n ondersteuningsnetwerk as baie belangrik beskou. Die volgende is geïdentifiseer as deel van hul ondersteuningsnetwerk: familie, portuurgroep, diversiteit van studente, universiteitsakkommodasie en hul kursus. Alhoewel bogenoemde deel uitmaak van hul ondersteuningsnetwerk, kan sommige van hierdie faktore ook 'n hindernis wees. Dit is hier ook belangrik om die proksimale prosesse in gedagte te hou en te verstaan dat hierdie genoemde mikrosisteme 'n wederkerige invloed op die student met gestremdheid het (Sien figuur 5.1).

Ouers speel 'n groot ondersteunende rol in die deelnemers se lewe en hulle maak baie keer self ook voorspraak vir hul kinders se behoeftes (Shakespeare, 2006). Die deelnemers was van mening dat die feit dat hulle grootgemaak is om onafhanklik te wees, 'n ondersteunende faktor vir hul sosiale aanpassing op universiteit is. As gevolg van oorbeskermende ouers kan gestremde mense onseker van hulself wees en nie weet hoe om vriendskappe te vorm nie (Oliver & Sapey, 2006). Daarbenewens kan oorbeskermende ouers ook gestremde studente afraai om tersiêre doelwitte na te streef (Dowrick et al., 2005). Familie kan dus 'n belangrike ondersteuningsrol vir studente met gestremdhede speel deur hulle aan te moedig om suksesvol te wees (Dowrick et al., 2005).

Die behoefte om verhoudings met andere te ontwikkel en te behou is baie belangrik vir sielkundige ontwikkeling en welsyn – blote fisiese teenwoordigheid in 'n gemeenskap is nie voldoende om integrasie in 'n gemeenskap te bereik nie (Lippold & Burns, 2009). Vriendskappe bevredig dus sielkundige behoeftes en beskerm ons teen eensaamheid (Cotterell, 2007). Die deelnemers het praktiese en emosionele ondersteuning van vriende as 'n baie belangrike ondersteunende faktor beskou. Die deelnemers het ook genoem dat hul bestaande vriende hulle ondersteun het om nuwe vriende te ontmoet. Cotterell (2007:76) verduidelik dat "while members retained close ties to their own clique, they could confidently make new friends with members of other cliques in larger clusters".

Ouer studente met gestremdhede speel ook 'n ondersteunende rol deur vorige ervarings en inligting met hulle te deel wat sosiale aanpassing bevorder. Hierdie studente dien dus as 'n hulpbron van inligting oor beskikbare dienste, voorspraak en ondersteuning (Dowrick et al., 2005).

Die deelnemers het egter ook aangedui dat om 'n gestremdheid te hê maak dit moeiliker om vriende te maak. Hierdie stelling bevestig Dowrick et al. (2005) se bevindinge. Die deelnemers het die volgende faktore geïdentifiseer wat sosiale interaksie en integrasie met hul portuurgroep belemmer: hul houdings, gebrek aan bewustheid en verkeerde persepsies. Shakespeare (2006) voer aan dat die houdings en gedrag van nie-gestremde mense 'n groot invloed het op die mate waartoe gestremde mense geïsoleer is of geïntegreer word in netwerke en gemeenskappe (Shakespeare, 2006). Persepsies van medestudente, dat 'n gestremde óf iemand is wat 'n mens moet jammer kry, óf die een of ander superwese, stem ooreen met Naicker (1999) se bevindinge oor die verskillende diskoerse wat bestaan omtrent mense met gestremdhede. Lenney en Sercombe (2002 in Shakespeare, 2007) stel dit ook dat onkunde en vrees, insluitend vrees om die verkeerde ding te sê of te doen, hindernisse is vir sosiale interaksie. Die deelnemers se mededelings omtrent hul ervarings stem ooreen met hierdie stelling. Wanneer die meerderheid studente hierdie verkeerde persepsies het en negatief teenoor studente met gestremdhede optree, kan dit sosiale aanpassing aansienlik belemmer. Dit kan ook lei tot 'n atmosfeer waar die deelnemers sosiale vervreemding en verwerping ervaar.

'n Ondersteunende faktor in hierdie studie was die Universiteit Stellenbosch se diverse studentepopulasie, wat die deelnemers die geleentheid gebied het om verskeie mense te ontmoet en vriende te maak met studente wat hul belangstellings en waardes deel. Dit dien as bate vir die skep van 'n inklusiewe omgewing wat sosiale geleenthede voorsien vir deelname van alle studente. Universiteitsakkommodasie is ook as 'n omgewing genoem wat as bate dien en wat inklusie kan aanmoedig. Die deelnemers het ervaar dat hulle danksy die universiteitsakkommodasie by sosiale geleenthede betrek is en dat hul deelname verhoed het dat hul geïsoleerd raak. Alhoewel deelnemers gemeld het dat medekoshuisinwoners nie altyd so verwelkomend was nie, was die meeste se ervaring dat hulle die studente betrek en hul behoeftes akkommodeer het.

'n Laaste faktor wat óf 'n ondersteunende óf 'n belemmerende rol in die deelnemers se sosiale aanpassing gespeel het, is die kursus wat hulle studeer. Die deelnemers se ervaring was dat die kursusse wat meer gestruktureerd is en kleiner klasse het, 'n gemakliker omgewing bied om vriende te maak. Ander deelnemers se ervaring was weer dat groter klasse, waar studente van verskillende departemente in die klas is,

sosiale interaksie moeiliker maak, omdat hulle nie altyd iets in gemeen het om oor te gesels nie.

5.2.2.2 *Fakulteite en departemente*

Volgens Denis en Pieterse (2006) word die beste moontlike kampusomgewing vir studente met gestremdhede geskep as almal, van studente tot administrasie, moeite doen om 'n inklusiewe kampusklimaat te vestig. In aansluiting daarby beweer Shevlin, Kenny en McNeela (2004) dat fakulteite en departemente se vlak van bewustheid 'n belangrike rol speel in die skep van 'n inklusiewe omgewing. Rao (2004) stem met hierdie stelling saam deur te beklemtoon dat fakulteite ook tot die sukses wat studente op universiteit ervaar bydra. Die deelnemers se ervaring was egter dat nie alle fakulteite en departemente ewe veel moeite doen om hul behoeftes te akkommodeer nie. Hierin stem hulle ooreen met 'n bevinding deur Tinklin en Hall (1999). Houdings en die vlak van bewustheid van dosente het veroorsaak dat deelnemers gedurig bekommerd was oor die toeganklikheid van hul studiemateriaal. Daarby moes hulle baie ekstra tyd spandeer om dosente te herinner aan hul behoeftes en om op datum te bly met hul studies. In hierdie studie was die ervaring dus dat baie tyd verspil is vanweë ekstra druk op studies en om ander mense se persepsies verkeerd te bewys. Dit het veroorsaak dat deelnemers minder tyd gehad het om aan sosiale geleenthede deel te neem. Ander studies het ook al gevind dat studente met gestremdhede addisionele tyd moes vind vir hierdie tipe sake en dat hulle gevolglik stres ervaar het (Holloway, 2001; Greyling, 2008). Konsekwente praktyk oor alle departemente heen (Holloway, 2001) is dus noodsaaklik om die ekstra druk wat die deelnemers ervaar te verlig en so sosiale deelname te bevorder.

In hierdie studie is dit ook beklemtoon dat dosente, dekane, administratiewe personeel en die rektor nie net in hul akademiese vordering 'n rol speel nie, maar ook in optrede wat daarop gemik is om 'n kampusklimaat te skep wat sosiale integrasie van studente met gestremdhede aanmoedig.

5.2.2.3 *Universiteit*

In hierdie studie is gevind dat die toeganklikheid van die universiteit en die organisasies 'n invloed het op deelnemers se sosiale aanpassing. Deelnemers se ervarings was dat die ontoeganklike fisiese omgewing en beperkte toegang tot inligting hul sosiale aanpassing belemmer. Verskeie studies bevestig hierdie

bevinding (Holloway, 2001; Howell & Lazarus, 2003; Oliver & Sapey, 2006; Tinklin & Hall, 1999; Vash & Crew, 2004;). Holloway (2001:611) beklemtoon die uitdagings waarmee studente met gestremdhede te kampe het:

Going in and out of lectures together is an occasion when students congregate, and there is opportunity for spontaneous interaction. Similarly, not being able to sit among other students but rather always having to sit in one place because this is where wheelchairs fit, is another divisive experience. Again the disabled students' experience of being marginalized is repeated. Access also focuses on the disabled students' experience of being treated 'differently'.

Holloway (2001) se bevinding stem ooreen met die ervarings van die deelnemers. Die fisiese omgewing veroorsaak baie keer dat hulle nie kan deelneem aan sosiale geleenthede nie, hetsy in of buite die klaskamer. Inligting in verband met sosiale geleenthede belemmer ook deelnemers se sosiale aanpassing, want dit word nie in so 'n formaat gedoen dat dit toeganklik is vir alle studente nie. Deelnemers moet hul veiligheid ook in gedagte hou wanneer hulle aan sosiale geleenthede wil deelneem. In hierdie studie is bevind dat onsekerheid oor veiligheid 'n hindernis is omdat deelnemers nie altyd op hul eie na plekke toe kan gaan nie.

Die organisasie DisMaties het in hierdie studie meer voorgekom as 'n belemmerende faktor vir die deelnemers se sosiale aanpassing. Die deelnemers se ervaring was dat so 'n aparte organisasie vir studente met gestremdhede hulle etiketteer en hulle wil dus nie met die organisasie geassosieer word nie. Shakespeare (2006:71) argumenteer in hierdie verband soos volg:

[A] person's individuality – not only their personality, but also other aspects of their identity such as gender, sexuality and ethnicity – can be ignored, as the impairment label becomes the most prominent and relevant feature of their lives, dominating interactions.

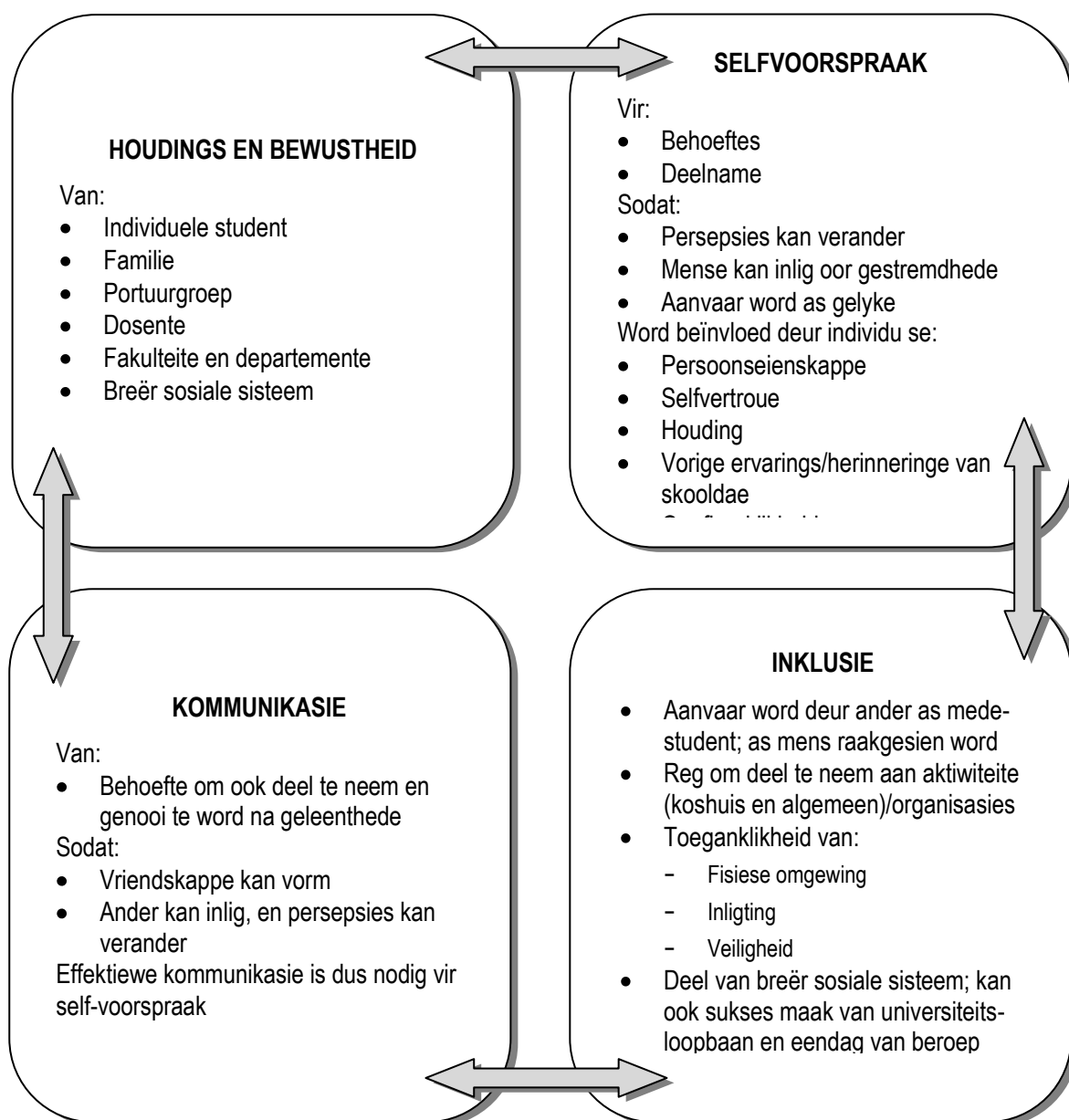
Sommige deelnemers vermy dus hierdie organisasie, omdat hulle nie daardie etiket wil hê nie en verkies dat medestudente hulle eerder raaksien vir wie hulle as mens is. In hierdie studie was die bevinding dat hierdie organisasie 'n belangrike ondersteunende rol kan speel in die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede, op voorwaarde dat hierdie organisasie nie in isolasie funksioneer nie, maar as deel van ander organisasies op kampus.

5.2.2.4 Sosiale sisteem

Die samelewing bevestig sekere kategorieë en bepaal ook die eienskappe wat natuurlik is vir die lede van elk van hierdie kategorieë (Goffman, 2006). Die samelewing skep dus sekere persepsies of idees omtrent sekere groepe mense. Die deelnemers se ervaring is dat daar in die breë sosiale samelewing nog persepsies, houdings en 'n gebrek aan bewustheid is wat hul sosiale aanpassing oor die algemeen belemmer. Die deelnemers se ervaring is dat hulle hard moet konsentreer om korrek op te tree volgens die samelewing se sosiale standaarde, anders word alle gestremdes onder dieselfde kam geskeer. Higgins (1980 in Taylor & Palfram-Kay, 2000) het alreeds in 1980 gevind dat wanneer 'n persoon gekonfronteer word met iemand wat byvoorbeeld doof is, die dove persoon gewoonlik gestigmatiseer word omdat hy nie ooreenstem met die aannames van die wyer sosiale wêreld nie. Selfs nadat daar baie ontwikkeling in die samelewing plaasgevind het om alle mense se regte te bevorder, bestaan daar nog steeds persepsies wat mense met gestremdhede stigmatiseer en uitsluit.

5.2.3 Sosiale aanpassing

Die sosiale aanpassing van die deelnemers op die kampus van die Universiteit Stellenbosch kan deur vier oorkoepelende temas beskryf word (sien figuur 5.2). **Houdings en bewustheid** van die student, sowel as ander rolspelers beïnvloed sosiale aanpassing. Hierdie houdings kan óf 'n positiewe óf 'n negatiewe invloed op sosiale aanpassing hê (sien 5.2.1.4, 5.2.2.1, 5.2.2.2 en 5.2.2.4). **Selfvoorspraak** vir die deelnemers se behoeftes en deelname het sosiale aanpassing ondersteun, omdat dit mense se persepsies kan verander en hulle ook kan inlig oor gestremdhede.



Figuur 5.2: Voorstelling van die vier oorkoepelende temas

Selfvoorspraak word egter beïnvloed deur die deelnemer se persoonseienskappe en sosiale vaardighede. **Kommunikasie** van behoeftes is ook belangrik vir die deelnemers se sosiale aanpassing. Deur middel van kommunikasie kan vriendskappe gevorm word, ander kan ingelig word en persepsies kan verander. Aanvaarding was ook baie belangrik vir die deelnemers se sosiale aanpassing, dus is die tema **inklusie** geïdentifiseer. Hierdie tema sluit nie net die reg in om deel te neem nie, maar ook die toeganklikheid van die fisiese omgewing, voldoende toegang tot inligting, en veiligheid. Vir die deelnemers beteken sosiale aanpassing om deel te

vorm van die kampuslewe, maar ook die breër sosiale sisteem en 'n sukses te maak van hul universiteitsloopbaan en toekomstige beroep.

Vir hierdie studie is dit dus belangrik om uit te lig dat die proksimale interaksies tussen die verskillende sisteme 'n beduidende rol speel in die sosiale aanpassing van studente met gestremdhede. Bogenoemde vier temas kan moontlik 'n sleutelrol speel om die gehalte van die proksimale prosesse tussen die verskillende sisteme aan te bevorder (Sien weer gifur 5.1).

Ter samevatting het beide Bronfenbrenner se bio-ekologiese model en die sosiale model die interpretasie van die bevindinge ingelig. Daar is egter verwys na die sosiale-relasionele model om die kritiek teen die tradisionele sosiale model aan te spreek (Sien 5.2). Die tradisionele sosiale model plaas die fokus meestal op die omgewing wat gestremdheid veroorsaak. Die sosiale-relasionele model tref egter onderskeid tussen persoonlike ervarings van beperking as gevolg van persoonsfaktore en beperkende ervarings as gevolg van die sosiale omgewing (Reindall, 2008). Daarom is die persoonsfaktore soos beskryf deur Bronfenbrenner (Sien ook 2.3) belangrik vir die interpretasie van die bevindinge, aangesien dit ook 'n invloed het op die sukseservaring van studente met gestremdhede.

5.3 AANBEVELINGS

In 2.2 is verwys na drie noodsaaklikhede waaraan aandag gegee moet word ten einde gelykheid van behoeftes aan te spreek. Hierdie drie aspekte is toegang, deelname en sukses (Howell & Lazarus, 2003). Daar word dus sterk aanbeveel dat die universiteit en kampusorganisasies die aandag toespits op die toeganklikheid van die universiteit en kampuslewe. Dit sluit onder meer die geboue, inligting oor geleenthede en die veiligheid van studente met gestremdhede in. Verder word daar aanbeveel dat die universiteit ook permanent bewus is van studente met gestremdhede se behoeftes, sodat gelyke deelname aan alle aktiwiteite en geleenthede bewerkstellig kan word. Deur 'n kampusomgewing te skep wat toeganklik is en deelname ondersteun, kan daar verseker word dat studente met gestremdhede interne suksesbeleving ervaar en voel dat hulle tuis hoort. Hierdie aanbevelings wat eksterne faktore aanspreek, het uiteindelik ook 'n invloed op die interne persoonsfaktore. Hierdie algemene aanbevelings word dus hieronder in groter detail bespreek.

Daar word aanbeveel dat DisMaties, die organisasie vir studente met gestremdhede, met ander kampusorganisasies en die Studenteraad skakel, sodat hulle kan saamwerk om sosiale interaksie te bevorder. Sodoende kan DisMaties die behoeftes van studente met gestremdhede aan ander organisasies kommunikeer, sodat sosiale geleenthede so gereël word dat hulle almal kan akkommodeer. Sosiale geleenthede raak dan nie net meer toeganklik vir alle studente nie, maar bewustheid van studente met gestremdhede se behoeftes word ook onder medestudente gekweek. Studente met gestremdhede moet ook in hul koshuise en fakulteite hul behoeftes ten opsigte van die fisiese toeganklikheid van die kampus en geleenthede kan kommunikeer.

Daar word dus ook aanbeveel dat aksies van stapel gestuur word om medestudente bewus te maak van studente met gestremdhede op kampus. Sodoende leer medestudente meer omtrent studente met gestremdhede, asook hoe om hulle te benader en met hulle te kommunikeer. Volgens Rao (2004) verminder negatiewe stereotipering en kom meer gunstige houdings na vore namate inligting oor mense met gestremdhede vermeerder. Bewusmakingsaksies moet egter informeel van aard wees ten einde studente na die geleenthede te lok en 'n gemaklike atmosfeer te skep wat interaksie bevorder. Behler (1993) stel voor dat simulasies gebruik kan word om bewustheid te kweek. Dit behels dat ander die geleentheid kry om sommige van die kwessies te beleef waarmee studente met gestremdhede te kampe het.

Daar word egter ook aanbeveel dat bewustheid nie net onder medestudente gekweek word nie, maar ook onder die res van die universiteitspersoneel, byvoorbeeld die administratiewe personeel, dosente, dekane en die bestuur. Wanneer leierfigure meer bewus is van studente met gestremdhede se behoeftes, kan dit die ekstra druk van hul akademiese verantwoordelikhede verlig, wat die studente meer geleentheid gee om ook aan sosiale geleenthede deel te neem. Junco en Salter (2004) lewer verslag oor 'n rekenaarprogram, Improving Campus Climate for Students with Disabilities through the Use of Online Training, wat gebruik kan word om houdings te verander. Hierdie program behels dat mense 'n vraelys voltooi wat hul houding meet en ook deelneem aan 'n aanlyn-opleidingsprogram. Hierdie program, wat ontwerp is om kennis te verbeter oor hoe om met studente met gestremdhede te werk, program sluit ook video's in waarin studente met gestremdhede hul ervarings deel. Dit is 'n koste-effektiewe manier waardeur die Universiteit Stellenbosch die houdings en gedrag van personeel en studente kan

verander. Aangesien hierdie vraelys aanlyn voltooi kan word, kan personeel en studente dit voltooi wanneer dit vir hulle gerieflik is.

'n Verdere aanbeveling is dat 'n webtuiste geskep word waarop alle sosiale geleenthede op kampus geadverteer word. Hierdie webtuiste moet egter van so 'n formaat wees dat dit vir alle studente toeganklik is. Dit hoef nie net geleenthede te adverteer wat op kampus plaasvind nie, maar ook sosiale geleenthede wat deur die groter Stellenbosch-gemeenskap aangebied word. Sodoende sal studente ingelig kan bly van geleenthede en sal hulle nie afhanklik wees van andere se uitnodigings nie.

Laastens word daar aanbeveel dat wanneer die universiteit – hetsy koshuise, organisasies of fakulteite – sosiale geleenthede reël, studente met gestremdhede gekonsulteer word, sodat hulle kan verseker dit toeganklik vir almal is.

5.4 STERKPUNTE VAN DIE STUDIE

Die volgende is die sterkpunte van hierdie kwalitatiewe studie:

- Verskillende metodes van datagenerering (individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en dokumente) is in hierdie studie gebruik om meer te wete te kom van die ervarings van 'n groep studente met gestremdhede aan die Universiteit Stellenbosch. Die gebruik van verskillende metodes op verskillende tye het tot 'n dieper en meer komplekse weergawe van die deelnemers se ervarings gelei.
- Die deelnemers was verteenwoordigend van verskillende kategorieë van gestremdhede. Dit het tot ryk data bygedra.
- Hierdie navorsing het 'n ryk en beskrywende kwalitatiewe databasis wat duidelik die metodes van datagenerering en dataverwerking uitwys.
- Gedurende die navorsingsproses het gesprekke met 'n onafhanklike navorser oor my eie persepsies, insigte en dataverwerking die geldigheid van hierdie studie verhoog.
- Hierdie navorsing is relevant vir die opvoedkundige sielkundige, aangesien dit hindernisse wat studente met gestremdhede ervaar in terme van sosiale aanpassing aanspreek. Die opvoedkundige sielkundige kan dus die nodige

ondersteuning aan studente met gestremdhede lewer ten einde hierdie hindernisse aan te spreek en strategieë te ontwikkel om dit te voorkom. Ondersteuningsfaktore wat geïdentifiseer is kan ook gebruik word vir die voorligting van voornemende studente met gestremdhede.

5.5 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Denzin en Lincoln (2005) stel dit dat alle navorsingsprojekte beperkinge het. As 'n nuweling op die gebied van navorsing het ek tydens die navorsingsproses baie nuwe dinge geleer. In hierdie studie het ek veral staatgemaak op studente se bereidwilligheid om deel te neem. Die beskikbaarheid van studente, asook tydsbeperkinge, het 'n invloed gehad op hul deelname. Sewentien studente met gestremdhede is geïdentifiseer, maar slegs nege kon aan die individuele en fokusgroeponderhoude deelneem. Die bevindinge van hierdie studie kan dus nie veralgemeen word nie. Kwalitatiewe navorsing vereis egter 'n omvattende beskrywing van die betekenis wat mense aan hul ervarings heg. Die doel was dus nie om die bevindinge te veralgemeen vir alle waarskynlikhede nie. Ek het gevolglik die konteks, ontwerp en keuses van hierdie studie so verduidelik dat die leser self kan besluit oor die oordraagbaarheid van hierdie studie vir sy of haar konteks. In die lig van die bestek van hierdie studie het ek slegs op die studente met gestremdhede se ervarings gefokus. Die ideaal sal egter wees om alle betrokke sisteme te betrek, wat sal lei tot 'n ryker, dieper begrip van die kwessie wat ondersoek word. Dit skep dus geleenthede vir toekomstige navorsing.

5.6 TOEKOMSTIGE NAVORSING

Die spesifieke doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die sosiale aanpassingservarings van studente met gestremdhede aan die Universiteit Stellenbosch. Toekomstige navorsingsgeleenthede kan 'n sistemiese evaluering van die Universiteit Stellenbosch insluit. Deur byvoorbeeld personeel, medestudente en ander relevante rolspelers in te sluit, word die steekproeftrekking van studente met gestremdhede vergroot na 'n meer verteenwoordigende steekproeftrekking van die studentepopulasie. Die bevindinge van die huidige studie kan ook gebruik word om 'n gestruktureerde vraelys op te stel en dan verslag te lewer oor die statistiese data wat deur 'n opname gegenereer word. Daarna kan fokusgroeppesprekke gevoer word om

die stemme van die deelnemers te hoor en so ryk data te genereer. Ander ontwerpe en metodologie kan ook verskillende perspektiewe lewer, soos byvoorbeeld narratiewe navorsing, diskoersanalise en kritiese navorsing. Singel (2010) stel ook voor dat studente met gestremdhede nie net tydens die navorsingsproses kan dien as 'n inligtingsbron nie, maar dat hulle betrek kan word by die proses om sin te maak van die inligting wat ingesamel is, dus by die dataverwerkingsproses. Deur die studente hierby te betrek, kan verskillende perspektiewe op die navorsingsonderwerp gelewer word. Die ideaal is dat hierdie studente self navorsing met doen oor hul eie situasie.

5.7 TEN SLOTTE

In hierdie tesis het ek die bevindinge van een van die eerste studies wat gedoen is oor studente met gestremdhede se sosiale aanpassingservarings in hoërsonderwys, aangebied. Hierdie studie voorsien beter begrip van studente met gestremdhede se sosiale aanpassingservarings aan die Universiteit Stellenbosch. In hierdie studie het ek uitgewys dat om hoërsonderwys meer inklusief en toeganklik vir studente met gestremdhede te maak, dit belangrik is om voortdurend na hul stem te luister en daarop te reageer.

Schneider et al. (2003 in Schneider, 2006) stel voor dat die navorser die volgende elemente ondersoek wanneer sosiale ervarings van gestremdes bestudeer en beskryf word: die persoon en sy of haar persoonlike karaktereienskappe; die eksterne omgewing; die proses van interaksie tussen die verskillende elemente en die uitkoms van die verhouding – as gestremdheid of funksionering. Ek het gedurig hierdie vier elemente in gedagte gehou ten einde volledig verslag te lewer oor die sosiale ervarings van studente met gestremdhede.

Ter afsluiting word die volgende kernkwessies vir die ondersteuning van studente met gestremdhede se sosiale aanpassing dus voorgestel: Dit is belangrik dat erkenning gegee word aan die diversiteit van elke student met gestremdheid se behoeftes. Aangesien studente met gestremdhede 'n heterogene groep is met unieke ondersteuningsbehoefte, sal individuele ondersteuning meer effektief wees. Kommunikasie tussen alle rolspelers, koshuise, personeel, fakulteite en die medestudente is dus belangrik om te verseker dat individuele behoeftes bekendgemaak kan word en sodoende samewerking aan te moedig. Samewerking

tussen hierdie rolspelers kan sosiale geleenthede meer toeganklik maak vir alle studente. 'n Positiewe houding en voorspraak van studente met gestremdhede ondersteun sosiale aanpassing. Dit is egter belangrik dat organisasies soos DisMaties ook hierdie houding aanneem ten einde bewustheid van studente met gestremdhede se sosiale behoeftes onder medestudente te kweek. Dit is verder belangrik dat studente met gestremdhede aan sosiale geleenthede deelneem en by kampusaktiwiteite inskakel. 'n Gebrek aan bewustheid, asook negatiewe houdings en swak kommunikasie en uitsluiting kan daartoe lei dat studente met gestremdhede nie by die kampuslewe betrek word nie.

Dit is dus belangrik om voortdurend die personeel, fakulteite en die portuurgroep op te voed oor studente met gestremdhede en hul behoeftes, ten einde negatiewe persepsies en houdings en 'n gebrek aan bewustheid uit te skakel. Sodoende kan 'n positiewe kampusklimaat geskep en die visie van die Universiteit Stellenbosch om 'n diverse en inklusiewe instansie te skep, verwesenlik word – 'n inklusiewe kampus waar alle studente as gelykes raakgesien word en aanvaar word met hul verskille; 'n aanvaardingsomgewing soos deur die volgende deelnemer gestel:

... people who will accept you if you say to them this is my life, and I know that it is never ever going to change and they will just say 'okay' (ID-3).

Verwysings

- Adreon, D. & Durocher, J.S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279.
- Aldridge, J. (2007). Picture this: the use of participatory photographic research methods with people with learning disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 1-17.
- ADA (Americans with Disability Act). (1990). Beskikbaar by <http://www.usdoj.gov/crt/ada/>.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2007). *Social Psychology* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T. & Richardson, L. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability & Society*, 12(4), 605 - 621.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2005). *The social model of disability: Europe and the majority world*. Leeds: The Disability Press.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (2002). *Disability studies today*. Great Britain: Polity Press.
- Baron, S., Phillips, R. & Stalker, K. (1996). Barriers to training for disabled social work students. *Disability & Society*, 11(3), 361-377.
- Behler, G.T. (1993). Disability simulations as a teaching tool: Some ethical issues and implications. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 10(2), 3-8.
- Berg, B.L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bickford, J.O. (2004). Preferences of individuals with visual impairment for the use of person first language. *Review*, 36(3), 120-126.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: SAGE Publications.

- Brinkman, S. & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. In Willig, C. & Staiton-Rogers, W. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research in Psychology*. Londen: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). 2005. *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 1998. The ecology of developmental processes. In Lerner, R.M. (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley & Sons, 993–1027.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londen: SAGE Publication Inc.
- Colucci, E. (2007). "Focus groups can be fun": The use of acitivity-oriented questions in focus group discussions. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1422-1433. Beskikbaar by <http://online.sagepub.com>.
- Cotterell, J. (2007). *Social Networks in youth and adolescence* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Denis, A. & Pieterse, S. (2006). *Campus Climate and Disability*. Nie-gepubliseerde verslag by die Universiteit Stellenbosch Sentrum vir Studente Voorligting en Ontwikkeling.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). USA: SAGE Publications.
- DoE (Department of Education) (2001b). *National Plan for Higher Education*. Pretoria: Government Press.
- DoE (Department of Education). (1997a). *Education White Paper 3: A program for the transformation of higher education*. Pretoria: Government Press.
- DoE (Department of Education). (1997b). *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training and National Committee on Education Support Services (NCSET/NCESS)*. Pretoria: Government Press.

- DoE (Department of Education). (2001a). *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Press.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2006). *Educational Psychology in Social Context* (2nd ed.) Cape Town: Oxford University Press.
- Dowrick, P.W., Anderson, J., Heyer, K. & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41-47.
- Dyson, A. & Forlin, C. (1999). An international perspective on inclusion. In: Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.) *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Dyson, A. (2001). Varieties of inclusion. Artikel aangebied by die konferensie, VI *Jornadas Cientificas de Investigacion sobre Personas con Discapacidad*, Salamanca, Spain, 17-19 March 2001.
- Engelbrecht, P. (1999). A theoretical framework for inclusive education. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.) *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Farmakopoulou, N. & Watson, N. (2003). Motivations for entering and pathways of progression of disabled students in further education. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 223-239.
- Farrel, P. (2010). *The role and contributions of the educational psychologist in inclusive education*. Discussant at the annual conference of the International School Psychology Association, 24 – 28 July 2010, Dublin.
- Finkelstein, V. (1998). Emancipating Disability studies. Beskikbaar by <http://books.google.co.za/books?id=3Pnzk9WfiPkC&printsec>.
- Finkelstein, V. (2001). *A personal journey into disability politics*. Leeds University Centre for Disability Studies: 7 February 2001.
- Fisher, M.J. (2007). Settling into Campus life: Differences by Race/Ethnicity in College involvement and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 125-161.

- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall T. (2004). Barriers to learning: a systemic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2006). *Educational research. Competencies for analysis and applications*. (10th ed.) New Jersey: Pearson Education Inc.
- Goffman, E. (2006). Selections from stigma. In Lennard, J.D. (Eds.) *The Disability Studies Reader*. USA: Routledge.
- Green, L. (2001). Theoretical and contextual background. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). (2001). *Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaiks Publishers.
- Green, M.F. (1989). Improving campus climate. Available at http://www/irc.uci.edu/TRG/Teaching_at_UCI/Embracing_Diversity/Improving_Campus_Climate.htm.
- Greyling, E.C.P. (2008). Students with disabilities' experiences of support and barriers to their development at Stellenbosch University. Available at www.sun.ac.za/library
- Grieve, K., Van Deventer, V. & Mojapelo-Batka, M. (2006). *A student's A-Z of Psychology*. Cape Town: Juta.
- Grönvik, I. (2007). The fuzzy buzz word: conceptualizations of disability in disability research classics. *Sociology of Health and Illness*, 29(5), 750-766.
- Hart, J. & Fellabaum, J. (2008). Analyzing campus climate studies: Seeking to define and understand. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 222-234.
- Henning, E, Janse van Rensburg, W & Smit, B. (2005). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaiks Publishers.
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. California: SAGE Publications.
- HEDSA (Higher Education Disability Services Association). (2009). *Report of the 2009 Disability Survey*.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.

- Howell, C. & Lazarus, S. (2003). Access and participation for students with disabilities in South African higher education: Challenging accepted truths and recognising new possibilities. *Perspectives in Education*, 21(3), 59-74.
- Howell, C. (2005). South African Higher Education responses to students with disabilities. Equity of Access and Opportunity? Higher Education Monitor, 3.
- Howell, C. (2006). Disabled students and higher education in South Africa. In Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestly, M. (Eds.). *Disability and social change. A South African agenda*. Cape Town: HSRC Printers.
- Johnson, B. & Christense, L. (2008). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (3rd ed.) Buckingham: Open University Press.
- Johnson, B. & Green, L. (2007). Thinking differently about education support. In Engelbrecht, P. & Green, L. (2007). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Junco, R. & Salter, D.W. (2004). Improving campus climate for students with disabilities through the use of online training. *National Association of Student Personnel Administration Journal*, 41(2), 1-14.
- Konur, O. (2000). Creating enforceable civil rights for disabled students in Higher Education: an institutional theory perspective. *Disability & Society*, 15(7), 1041-1063.
- Koster, M., Nakken, H., Jan Pijl, S. & van Houton, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on social dimension on inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. USA: SAGE Publications.
- Le Roux, A. & Perold, M. (2006). *Hons BEd Spesialiseringsonderwys Leerondersteuning-studiegids*. Stellenbosch: US Drukkery.
- Lewis, J. (2003). Research Design. In Ritchie, J. & Lewis, J. (Uit.) (2003). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. Londen: SAGE Publications.

- Lippold, T. & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: a comparison between social networks of adults with intellectual disabilities and those with physical disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 463-473.
- Lorenzo, T., Mzolisika, T. & Priestley, M. (2006). Developing a disability studies programme: engaging activism and academia. In Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestley, M. (2006). *Disability and social changes: a South African agenda*. Cape Town: HSRC Printers.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (2001). *Menslike Ontwikkeling* (3^{de} Uit.). Kaapstad: Kagiso Tersiër.
- Macleod, G. & Cebual, K. (2009). Experiences of disabled students in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 457-472.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Matshedisho, K.R. (2007a). Access to higher education for disabled students in South Africa: a contradictory conjuncture of benevolence, rights and the social model of disability. *Disability & Society*, 22(7), 685-699.
- Matshedisho, K.R. (2007b). The challenge of real rights for disabled students in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 21(4), 706-716.
- Maxwell, J.A., & Mittapalli, K. (2008) "Theory." In: The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. SAGE Publications. Available at http://www.sage-ereference.com/research/Article_n457.html.
- McClain Nhlapo, C., Watermeyer, B. & Schneider, M. (2006). Disability and human rights: the South African Human Rights Commission. In Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestley, M. (Eds.) *Disability and social changes: a South African agenda*. Cape Town: HSRC Printers.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. USA: John Wiley & Sons Inc.

- Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (2nd ed.) London: SAGE Publications.
- Mouton, J. (2008). *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies: A South African Guide and Resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Naicker, S. (1999). Inclusive education in South Africa. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.) *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Naidoo, P. (2006). Potential contributions to disability theorizing and research from positive psychology. *Disability and Rehabilitation*, 28(9), 595-602.
- Nelson, J.R., Smith, D.J., Appleton, V. & Raver, K. (1993). Achievement-related beliefs of college students with disabilities. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 10(2), 9-20.
- Neuman, W.L. (2006). *Social research methods. Qualitative and Quantitative approaches*. USA: Pearsons Education Inc.
- ODP (Office of the Deputy President). (1997). *White Paper on an Integrated National Disability Strategy*. Pretoria: Office of the Deputy President.
- ODP (Office of the Deputy President). (2008). *National Disability Policy Framework*. Pretoria: Office of the Deputy President.
- Oliver, M. & Sapey, B. (2006). *Social work with disabled people* (3rd ed.) New York: Palgrave Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: SAGE Publications.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Payne, S. (2007). Grounded theory. In Lyons, E. & Coyle, A. (Eds.) *Analysing qualitative data in Psychology*. London: SAGE Publications.
- PBP (The Professional Board of Psychology). Health Professions Council of South Africa. (HPCSA). (2006). *Ethical Code of Professional Conduct*.
- Peters, S.J. (2007). A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Poussu-Olli, H.S. (1999). To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society*, 14(1), 103-113.
- Priestley, M. (2005). We're all Europeans now! The social model of disability and European social policy. In Barnes, C & Mercer, G. (Eds.) *The social model of disability: Europe and the majority world*. Leeds: The Disability Press.
- Priestley, M. (2006). Developing a disability studies programme: engaging activism and academia. In Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestley, M. (Eds.). *Disability and social changes: A South African agenda*. Cape Town: HSRC Printers.
- Priestley, M. (2006). Developing Disability Studies programmes: the international context. In Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestley, M. (Eds.). *Disability and social changes: a South African agenda*. Cape Town: HSRC Printers.
- QAA (Quality Assurance of Higher Education). (1999). *Code of Practice for the assurance of the academic quality and standards in higher education, Section 3: Students with disabilities*. Prepared in response to Reports of the National Committee of Inquiry into Higher Education (England) and Dearing and Garrick Reports (Scotland), United Kingdom, October 1999. Articles 15 & 16.
- Ramsay, S., Jones, E. & Barker, M. (2007). Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students. *Higher Education*, 54, 247-265.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.

- Reavey, P. & Johnson, K. (2008). *Visual Approaches: Using and Interpreting Images*. In Willig, C. & Staiton-Rogers, W. (Uit.) (2009). *Qualitative Research in Psychology*. London: SAGE Publications.
- Reindal, S.M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education. *European Journal of Special Needs Eudcation*, 23(2), 35-146.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education*. New York: Routledge.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2007). New labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K. & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54, 615-628.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *Higher Education*, 56, 735-746.
- Robson, K. & Robson, M. (2002). Your place or mine? Ethics, the researcher and the Internet. In Welland, T. & Pugsley, L. (2002). *Ethical dilemmas in Qualitative research*. England: Ashgate Publishing Limited.
- RSA (Republic of South Africa). (1996). The Constitution of the Republic of South Africa. *Act 108 of 1996. Government Cazette*, Vol. 378, No. 17678. Cape Town: Government Press.
- RSA (Republic of South Africa). (1997). No. 101 of 1997: Higher Education Act. Available at www.education.gov.za.
- Schneider, M. (2006). Disability and the environment. In Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. & Priestley, M. (Eds). *Disability and social changes: a South African agenda*. Cape Town: HSRC Printers.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A guide for researchers in Education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.

- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Shevlin, M., Kenny, M., McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability and Society*, 19(1), 15-30.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research* (3rd ed.) London: SAGE Publications.
- Singel, N. (2010). Doing disability research in a Southern context: challenges and possibilities. *Disability and Society*, 25(4), 415-426.
- Slater, S. B., P Vukmanovic, T. Macukanic, T. Prvulovic, and J. L. Cutler. (1974). "The Definition and Measurement of Disability". *Social Science and Medicine*, vol. 8 1974, 305-308.
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In Ritchie, J. & Lewis, J. (Ed). (2003). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: SAGE Publications.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J., (2007). *Positive psychology. The scientific and practical explorations of human strengths*. California: SAGE Publications.
- Social Adjustment. (n.d.) Available at http://www.biology-online.org/dictionary/Social_adjustment
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. In Lyons, E. & Coyle, A. (Eds.) (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. London: SAGE Publications.
- SU (Stellenbosch University). (2000). *A strategic framework for the turn of the century and beyond*. Stellenbosch.
- Susino, T. (2007). 'Tell me in your own words': disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability and Society*, 22(2), 117-127.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2005). A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (Eds.). *Adressing barriers tot learning. A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Swart, E. (2004). Inclusive education. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds.). *Keys to educational psychology*. Cape Town: UCT Press.
- Taylor, G. & Palfreman-Kay, J.M. (2000). Helping each other: relations between disabled and non-disabled students on Access programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 39-53.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in Practice: Applied methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (2006). *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Thomas, G. (2009). *How to do your research project*. London: SAGE Publications
- Tinklin, T. & Hall, J. (1999). Getting Round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183-194.
- UNCRPD (United Nations Convention). (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and optional protocol. Available at <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>.
- US (Universiteit Stellenbosch). (1997). *Beleid ten opsigte van student met gestremdhede*. Stellenbosch.
- Vash, C.L. & Crewe, N.M. (2004). *Psychology of Disability* (2nd ed.) New York: Springer Publishing Company Inc.
- Welland, T. & Pugsley, L. (2002). *Ethical dilemmas in Qualitative research*. England: Ashgate Publishing Limited.
- WHO (1980). International classification of impairments, disabilities and handicaps. Available at www.drnhc.org/.
- WHO (2006). *Disability and rehabilitation WHO action plan 2006-2011*. Retrieved 22 February 2010 from www.who.int/disabilities
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Willig, C. & Staiton-Rogers, W. (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Qualitative research in Psychology*. London: SAGE Publications.

Yates, S., Dyson, S. & Hiles, D. (2008). Beyond normalization and impairment: theorizing subjectivity in learning difficulties - theory and practice. *Disability & Society*, 23(3), 247-258.

BYLAE A

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

Studente met gestremde hede se ervaring van sosiale aanpassing by die Universiteit van Stellenbosch. Hiermee nooi ek u graag om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Christa Koch, tans besig met navorsing en studies om die graad MEdPsig aan die Universiteit Stellenbosch te verwerf. Die resultate van die studie sal deel word van 'n navorsingstesis. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u 'n student met 'n gestremde hede is aan die Universiteit Stellenbosch.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om studente met gestremde hede se sosiale aanpassing by die Universiteit Stellenbosch te analiseer en beskryf, sodat die implikasies vir sosiale insluiting op die kampus bepaal kan word.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

1. Inwillig tot 'n individuele onderhoud met die navorser, wat moontlik een uur kan duur. Hierdie onderhoud sal plaasvind op kampus, by 'n maklik bereikbare en private plek vir die deelnemer.
2. Deelneem aan 'n fokusgroep gesprek, wat ook moontlik een uur kan duur. Hierdie fokusgroep gesprek sal ook op kampus plaasvind en maklik bereikbaar en privaat wees vir alle deelnemers.
3. 'n Week 'n kamera saam met hom/haar dra en foto's neem van 'n algemene dag. Foto's kan hindernisse of ondersteunende faktore tot sosiale aanpassing uitbeeld. Jy mag ook genader word om enigiets te deel wat kan verduidelik hoe jy sosiale aanpassing ervaar byvoorbeeld foto's, uitnodigings ens. Foto's sal streng vertroulik hanteer word, en jou identiteit sal te alle tye beskerm word. Daar is ook etiese implikasies vir die foto's wat deur die studente geneem gaan word. Daar sal aan studente verduidelik word hoe hulle foto's moet neem, sodat dit nie identifiserende inligting bevat nie. Foto's en die data wat dit lewer gaan nie gebruik word vir die navorsingsverslag nie, maar wel om gesprek te stimuleer. Anonimiteit van mense wat moontlik in foto's kan wees, sal te alle tye beskerm word.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Dit mag dalk ongemaklik wees om oor persoonlike ervarings te praat. Die navorser is opgelei in onderhoudstegnieke en sal dus 'n konteks skep om elke deelnemer op sy/haar gemak te stel. Studente met gestremde hede ervaar nog dikwels stigma en etikettering. Dit is deel van die studie se fokus en studente sal dus daaroor praat.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMER EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Daar is geen spesifieke voordele wat die deelnemer uit hierdie studie sal kry nie.

Die samelewing sal egter voordeel uit hierdie navorsing trek deurdat dit kan bydrae tot die voorbereiding van voornemende studente met gestremde hede aan die Universiteit van Stellenbosch, of selfs enige ander universiteit in die Suid-Afrikaanse konteks. Die Universiteit Stellenbosch kan ook by hierdie studie baat deur 'n bewusmaking van studente met gestremde hede se behoeftes en hoe hierdie behoeftes moontlik aangespreek kan word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Deelnemers aan die studie sal geen vergoeding ontvang nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van skuilname gebruik te maak en geen gesigte in foto's bloot te stel nie. Data sal bewaar word in die woning van die navorser, in 'n geslote kabinet en op rekenaar met 'n wagwoord verwerk word. Slegs die navorser en studieleier sal toegang hê tot die data.

Onderhoude wat op band geneem word mag deur die deelnemer hersien of redigeer word. Slegs die navorser sal toegang hê tot die bande. Die bande sal skoongegee word na die suksesvolle voltooiing van die navorsingstesis.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Christa Koch, 072 348 7344 of studieleier, prof. E Swart, 021 808 2305/6.

9. REGTE VAN DEELNEMER

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Maléne Fouché (mfouche@ma2.sun.ac.za; 021 808 4622) van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

10. Ten slotte

Dit sal vir my 'n groot voorreg wees om u deel te hê van my studie. Hierdie studie poog om meer te leer van studente met gestremdhede se sosiale aanpassingservarings, sodat voornemende eerstejaar- en ander studente met gestremdhede ondersteuning ook op hierdie vlak kan ontvang. Die studie poog verder om ook 'n bydrae te lewer tot die skep van 'n universiteits- en kampuslewe wat die sosiale aanpassing van alle studente, maar veral studente met gestremdhede, sal bevorder.

| |
|--|
| VERKLARING DEUR DEELNEMER OF SY/HAAR REGSVERTEENWOORDIGER |
|--|

Die bostaande inligting is aan my, _____, gegee en verduidelik deur Christa Koch in [*Afrikaans/Engels*] en ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek willic hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van deelnemer of regsverteenvoordiger Datum

| |
|------------------------------------|
| VERKLARING DEUR ONDERSOEKER |
|------------------------------------|

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan _____ en/of sy regsverteenvoordiger _____.
 Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in [*Afrikaans/Engels*] gevoer en [*geen vertaler is gebruik nie/die gesprek is in _____ vertaal deur _____*].

HANDTEKENING VAN ONDERSOEKER..... DATUM

BYLAE B

ONDERHOUDSGIDS

(INDIVIDUELE ONDERHOUDE; STUDENTE MET GESTREMDHEDE)

Organisasie voor onderhoud:

- Toestemming beding.
- Kry bandopnemer gereed, maak seker apparaat werk.
- Bedank persoon dat hy/sy ingestem het tot die onderhoud. Verduidelik etiese klaring, proses van data insameling en kry skriftelike toestemming. Begin onderhoud.

Demografiese data:

Kom ons begin deur te praat oor jou, wie jy is en waar jy gebore is.

1. Vertel my waar jy gebore is.
2. Vertel my van jou familie (ouers, broers, susters).
3. Vertel my van jou gestremdheid.

Vorbereiding vir Universiteit

1. In watter hoërskool was jy? Vertel my van jou skoolloopbaan.
2. Watter vaardighede dink jy was nodig om sosiaal aan te pas op skool?
3. Watter faktore het sosiale aanpassings moeilik gemaak?
4. Watter vaardighede het jy op skool geleer om te help met sosiale aanpassing tot die Universiteit? (Indien daar enige is.)
5. Was daar enige leergeleenthede geskep deur opvoeders om jou voor te berei vir Universiteit? Vertel my meer.

Ondervinding as student met gestremdheid

1. Hoe is dit om 'n student met 'n gestremdheid/gestremde student op Universiteit te wees?
2. Hoe sal jy kampuslewe deur die oë van 'n student met 'n gestremdheid beskryf?

Sosiale aanpassing

1. Definisie

Wat verstaan jy onder die term *sosiale aanpassing*? hoe sal jy dit definieer?
Hoe belangrik dink jy is dit vir studente met gestremdhede/gestremde studente om sosiaal aan te pas en deel te neem aan kampuslewe? Beskou jy dit as belangrik?

2. Ondersteuning

- Watter faktore het bygedra tot jou sosiale aanpassing (bv. persoonlikheid, ouers, kantoor vir studente met spesiale leerbehoeftes, DisMaties, dosente, kampus aktiwiteite, verblyf/koshuis, ens.)

- (As persoon deel voel van die kampuslewe) Hoe laat dit jou voel as jy deel vorm van kampuslewe, spesifiek met betrekking op die sosiale geleenthede wat daar is?
- Het jou eie sosiale aanpassing 'n invloed op jou akademiese vordering?
- Watter ondersteuning het jy ontvang (en van wie) om nie net die akademiese nie, maar ook sosiale aanpassing te maak by die Universiteit?

3. Uitdagings

- Watter faktore belemmer jou sosiale aanpassing? (Bv. toegang tot aktiwiteite, ekstra druk op studies omdat student se tyd min is.)
- Hoe laat dit jou voel wanneer jy ander studente sien wat deelneem aan sosiale geleenthede en jy kan dit nie bywoon nie?
- Hoe het jy hierdie hindernisse oorbrug? Sommiges kan dalk nog sukkel hiermee, indien wel kan vra: Op watter maniere dink jy kan jy hierdie hindernisse oorbrug?
- Watter invloed het hierdie hindernisse tot sosiale aanpassing 'n invloed op jou akademiese vordering? (Indien daar hindernisse is.)

Voorstelle

1. Dink jy dit is nodig dat skole leerders, en veral leerders met gestremdhede, voorberei vir die sosiale aanpassing by die universiteitslewe of die lewe ná skool?
2. Indien wel, wat moet aangespreek word wanneer leerders voorberei word vir sosiale aanpassing op universiteit?
3. As jy voornemende studente met gestremdhede moes mentor, watter 'raad'/'tips' sou jy aan hulle gee om sosiaal te kan aanpas en deel te vorm van die kampuslewe?
4. As jy die ouers van voornemende studente moes toespreek, watter raad sou jy aan hulle gee?
5. As jy DisMaties moes toespreek, watter raad sou jy aan hulle gee?
6. As jy die Studenteraad moes toespreek, watter raad sou jy aan hulle gee?

Oplossings

1. Wat dink jy kan help dat studente met gestremdhede makliker sosiaal aanpas en kan deelneem aan kampusaktiwiteite?

Ander temas

Vra die persoon of daar enigiets anders is wat hy/sy wil sê wat jy nie oor gevra het nie.

Bedank persoon vir sy/haar tyd. Vra ook of jy hom/haar kan kontak sou dit nodig wees.

BYLAE C

GIDS VIR FOKUSGROEPE

Organisasie voor fokusgroep

- Toestemming beding.
- Kry bandopname, blaaibord en skryfbehoeftes gereed.
- Maak seker apparaat werk.
- Maak seker daar is genoeg sitplek en beweegruimte vir almal.
- Bedank groep dat hulle ingestem het tot die fokusgroep. Begin bespreking.

Aktiwiteit 1

Sosiale aanpassing van alle studente, maar veral studente met gestremdhede, is belangrik. Watter 3 woorde kom in jou kop wanneer jy dink oor die term *sosiale aanpassing*? (Skryf lys van woorde op blaaibord.)

Bespreek woorde en formuleer wat suksesvolle sosiale aanpassing behels. Hierna kan verder bespreek word watter faktore tot sosiale aanpassing bydra en watter faktore sosiale aanpassing belemmer.

Aktiwiteit 2

In pare plaas die faktore wat sosiale aanpassing ondersteun op skaal van 1 - 5. (1 = minder belangrik; 5 = baie belangrik)

In pare plaas die faktore wat sosiale aanpassing belemmer op skaal van 1 - 5.

Bespreek hierdie graderings.

Aktiwiteit 3

Bespreek metodes, maniere, aktiwiteite, houdings, ens. wat bydra tot sosiale aanpassing.

Identifiseer dan effektiëste maniere en mins effektiëwe maniere.

Aktiwiteit 4

Julle is die komitee wat saam met die bestuur 'n universiteit skep wat toeganklik is vir almal en almal tuis laat voel. Hoe sal die universiteit en kampus lyk/wees wat sosiale aanpassing vir almal, maar veral studente met gestremdhede, voorstaan/bevorder?

BYLAE E



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

25 Maart 2010

Me Maléne Fouché
Afdeling Navorsingsontwikkeling
Universiteit Stellenbosch
Privaatsak X1
MATIELAND
7602

Beste Maléne

NAVORSINGSAANSOEK 284/2010: CHRISTA KOCH

"Studente met gestremdhede se sosiale aanpassing by Universiteit Stellenbosch"

Met verwysing na die etiese klaring van die Etiekkomitee vir die bogenoemde navorsingsaansoek, gee ek hiermee namens Stellenbosch Universiteit toestemming dat met die projek voortgegaan kan word mits al die punte onder bespreking in die Etiekklaring die nodige aandag kry.

Met vriendelike groete

PROF JAN BOTHA
SENIOR DIREKTEUR: INSTITUSIONELE NAVORSING EN BEPLANNING

/E:Toestemming Christa Koch 284_2010.doc



Afdeling Institusionele Navorsing en Beplanning • Institutional Research and Planning Division
Privaatsak/Private Bag X1 • Stellenbosch • 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel. +27 21 808 3967 • Faks/Fax +27 21 808 4533

BYLAE F

UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

29 March 2010

Tel: 021 - 808-9183
Enquiries: Sidney Engelbrecht
Email: sidney@sun.ac.za

Reference No. 288/2010

Mrs C Koch
Department of Educational Psychology
University of Stellenbosch
STELLENBOSCH
7602

Mrs C Koch

APPLICATION FOR ETHICAL CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Studente met gestremthede se sosiale aanpassing by Universiteit van Stellenbosch*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.

We wish you success with your research activities.

Best regards



M Fouché

MRS. MALÈNE FOUCHÉ
Manager: Research Support

Afdeling Navorsingsontwikkeling • Division of Research Development

Private Sak/Private Bag X1 • 7602 Stellenbosch • Suid-Afrika/South Africa

Tel +27 21 808 9 11 • Faks/Fax +27 21 808 4537



BYLAE G

| INTERNE FAKTORE EN PROSESSE | EKSTERNE FAKTORE EN PROSESSE |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Emosioneel • Persoonseienskappe en sosiale vaardighede <ul style="list-style-type: none"> - Selfvertroue - Selfaanvaarding - Humor • Oortuigings <ul style="list-style-type: none"> - Self-voorspraak - Individuele behoeftes • Gedrag <ul style="list-style-type: none"> - Houding en deelname - Kommunikasie - Onafhanklikheid • Vorige skoolervarings | <ul style="list-style-type: none"> • Ondersteuningsnetwerk <ul style="list-style-type: none"> - Familie - Portuurgroep <ul style="list-style-type: none"> ➤ Praktiese en emosionele ondersteuning ➤ Houding en bewustheid ➤ Persepsies ➤ Diversiteit van studentepopulasie - Universiteitsakkommodasie - Kursus • Fakulteite en departemente <ul style="list-style-type: none"> - Houding en bewustheid van dosente - Ekstra druk • Universiteit <ul style="list-style-type: none"> - Toeganklikheid <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fisiese omgewing ➤ Inligting ➤ Veiligheid - Organisasies • Sosiale sisteem |

BYLAE H

